

**НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ БІОРЕСУРСІВ І
ПРИРОДОКОРИСТУВАННЯ УКРАЇНИ
ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ
КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЇ**



М А Т Е Р І А Л И

**Міжнародної науково-практичної конференції
«Роль психології в сучасному світі»
*до 25-річчя кафедри психології***

09 грудня 2025 року

Київ-2025

159.9(4/9)

Роль психології в сучасному світі: зб. матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції, Київ, 09 грудня 2025 р. Київ: НУБіП України, 2025. 188 с.

ISBN 978-617-8798-66-6

Збірник укладено за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції «Роль психології в сучасному світі», проведеної кафедрою психології гуманітарно-педагогічного факультету НУБіП України. У межах конференції відбувся діалог між науковцями-психологами та практиками, що сприяв глибокому аналізу викликів, що постали перед психологічною наукою в сучасному світі, дав змогу окреслити актуальні проблеми психологічних досліджень, ознайомитись з практичним досвідом психологічної допомоги на сучасному етапі розвитку психології. Наповнення рубрик збірника відповідає основним напрямам роботи конференції.

Для науковців, психологів-практиків, аспірантів, студентів, а також усіх, хто цікавиться психологією.

Редакційна колегія:

Тонха О. Л., д-р с. г. наук, проф. (голова), Савицька І. М., канд. філос. наук, доц. (співголова); Мартинюк І. А., канд. психол. наук, доц. (співголова); Омельченко Л. М., канд. пед. наук, доц. (секретар).

Схвалено до друку на засіданні вченої ради гуманітарно-педагогічного факультету, протокол № 5 від 18.12.2025 р.

Тези подано в авторській редакції. Автори тез відповідають за достовірність викладеного матеріалу, за правильне цитування джерел, покликання на них та інші відомості. Передруковувати опубліковані в збірнику матеріали дозволяється тільки за згодою авторів.

ЗМІСТ

ОКРЕМІ ТЕЗИ ВИСТУПІВ НА ПЛЕНАРНОМУ ЗАСІДАННІ

БОЛТІВЕЦЬ С. Психологічна методологія позитивізму чи життєдайності?	7
САДОВА М. Особливості психологічного консультування та психотерапії клієнтів в умовах війни за авторськими технологіями	9
ШЕВЕНКО А. Упровадження тренду психологічної культури як виклик сучасності	11
ГРЕБЕНІЧЕНКО Ю. Розвиток ціннісних орієнтацій особистості педагога	14
МАРТИНЮК І. Наукова школа у психології та потенційні можливості її розвитку в НУБіП України	16

ТЕЗИ СЕКЦІЇ І «ПСИХОЛОГІЯ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ»

HAZARIKA A., MADHUKULLYA S. Development of creative potential of school youth in the conditions of war and post-war readiness – a general analysis	20
ПОЛУНІН О. Кодування плину часу в когнітивній системі особи	21
ФУРМАН А. Сутнісні визначення методологічної оптики мультидисциплінарного дослідження	23
ШИНКАРУК В., ШИНКАРУК Л. Роль мотивації у психологічному розвитку особистості	25
ШЕВЦОВА О. Розвиток інтернальності у майбутніх психологів як професійно важливої якості в умовах ЗВО	27
МАРО А., МІЛЯЄВА В. Психологічні особливості адаптації студентів до середовища ЗВО	29
ПЕТРОВСЬКА О. Особливості резильєнтності молодших школярів	32
РИБАЛЬЧЕНКО Д. Роль самооцінки в ефективності самореалізації молодих ІТ-спеціалістів	34
САЖНЄВА Л. Особливості розвитку самооцінки сучасної молоді	36
СОЛОД В. Стиль батьківського виховання як чинник ефективності спілкування підлітків з дорослими	38
ЯРОШЕНКО Р. Оптимізація самоефективності студентів шляхом впливу на мотивацію навчання	39
БУГЕРА О. Психологічні передумови емоційного вигорання молоді	41
ВОРВУЛЬ А. Взаємозв'язок толерантності до невизначеності та психологічного благополуччя студентської молоді	43
ГЛОБЕНКО О. Критерії готовності майбутніх психологів до професійної діяльності	44
ЛИСЕНКО Т. Емоційний інтелект як чинник професійної успішності майбутніх психологів	46

МАЛІНОВСЬКА О. Психологічні особливості розвитку Я-концепції студентів-психологів.....	48
ЯСНОЛОБОВ В. Роль життєвих цілей та особистісних смислів у виборі життєвих стратегій сучасної молоді.....	49

ТЕЗИ СЕКЦІЇ II «ПСИХОЛОГІЯ ТРАВМИ ТА ВІДНОВЛЕННЯ»

БУЛУТ С. Військовий конфлікт і травма поколінь.....	51
ЛАПШУН Г. Суб'єктивне відчуття шкільної залученості підлітків із числа українських біженців у школах міста Братислава	55
ЗАХАРЕНКО К., ВИЛКОВ С., МІНЕНКО Є. Інформаційно-психологічна безпека як чинник суспільної стабільності Європи.....	56
КОРОЛЬЧУК В. Психологічні особливості конфліктів у структурі конкурентоспроможності в кризові періоди професійного становлення особистості.....	58
ЯШНИК С. Національна ідентичність: трансформація територіального модулю в контексті війни.....	61
КРАВЧЕНКО Н. Соціально-психологічні наслідки вимушеної міграції населення у період російсько-української війни	64
ЧЕРЕЗОВА І., ДІРА Н. Колективна травма в освітянських спільнотах у контексті сучасних викликів нестабільності.....	66
ШЕВЦОВА О., ЗАЙКА-НОВАЦЬКИЙ Г. Особливості психофізіологічних проявів у школярів у стресових ситуаціях навчального середовища.....	68
ШЕВЦОВА О., КРАВЧЕНКО В. Психологічні наслідки перебування вийськовослужбовців у полоні: особливості ціннісної сфери особистості	71
ШЕВЦОВА О., ЛОЗИЦЬКИЙ Д. Кар'єрна невизначеність як стресогенний чинник у майбутніх психологів	73
ШЕВЦОВА О., МУСІЄНКО Ю. Розрив романтичних відносин як стресогенний чинник у дівчат юнацького віку	76
БОДНАР Є. Психологія травми студентської молоді у контексті війни та миру: адаптація та відновлення	78
ДУДНИК Ю. Психологічні особливості професійної ідентичності студентів в умовах воєнного стану.....	80
ШУЛЯК Я. Психологічні особливості професійного вигорання вчителів в умовах воєнного стану.....	81
ЗАЇЗЖАЙ К. Майндфулнес і тривожність: теоретичні засади та психологічні механізми впливу	83
КІРЕЙЦЕВА О. Стреси учасників освітнього процесу в умовах воєнного стану.....	86
КОДИНЕЦЬ М. Стресові чинники як тригери суїцидальної поведінки	88
САБЛУК А. Актуалізація архетипів у відображенні травми війни у школярів	90

СТЕПАЧОВА Н. Урахування особливостей адаптації підлітків до умов воєнного стану в країні в роботі шкільного психолога.....	92
УХАТА Ю. Психологічні наслідки сімейних стресів	94
ЯНКОВИЧ А. Емоційна прив'язаність військовослужбовців до колективу як чинник їх стресостійкості	96
МІКЛУХА О. Психологічні особливості емоційного вигорання юристів у професійній діяльності.....	99

ТЕЗИ СЕКЦІЇ ІІІ «НАПРЯМИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ В СУЧАСНОМУ СВІТІ»

КОЖЕНЬОВСКИ Л. Ф. Борис Грінченко –батько розвитку української просвіти й мови для безпеки українського народу.....	102
ЧАВЕС-ВАЛДЕС С.-М. Психотерапевтичні методи, пов'язані з емоційним благополуччям в епоху після COVID-19	106
БЄЛЯЄВА К. Формування історії успіху у взаємодії з собакою як метод поновлення соціальних зв'язків ветеранів із мікро та макросоціумом	124
ГОНЧАР Т., УРАЛОВА Л. Інформаційно-психологічна безпека як чинник суспільної стабільності Європи	126
КАРАБИН Т. Трирівнева модель психологічної профілактики психоемоційного вигорання студентів-психологів у сучасних умовах	128
АФАНАСЕНКО Л. Роль собаки у створенні терапевтичного альянсу між клієнтом і психологом	132
ОЛІЙНИК О. Особливості надання психологічної допомоги особистості із залученням собак емоційної підтримки	133
ШЕВЦОВА О., В'ЮН В. Психоедукація як технологія психологічної підтримки військовослужбовців у стресогенних умовах	135
ШЕВЦОВА О., ТРУХАЧОВА М. Майндфулнес практики як технологія зниження навчального стресу у студентів ЗВО	137
КУЦЕНКО Л. Майндфулнес як інструмент формування резильєнтності в умовах тривалого стресу: психологічний аналіз	139
БАБАК М., ОЛІЙНИК О. Розвиток екологічних батьківсько-дитячих стосунків засобами арт-терапевтичного тренінгу.....	140
ПАСІЧНИК О. Методи діагностування почуття розчарування особистості на етапі дорослішання.....	142
ЦЕНТИЛО-ГІПТЕНКО О. Методи діагностування психічної травми.....	144
ГРАБОВСЬКА О. Методи й форми психологічної допомоги пораненим під час лікування в медзакладах	145
КОДИНЕЦЬ М. Ризики суїцидальної поведінки в підлітковому віці	148
ОМЕЛЬЧЕНКО А. Вплив інтерактивних практик на зниження рівня тривожності особистості.....	150
ЧЕРНІЙ О. Гра на ударних музичних інструментах як метод коригування емоційних станів.....	151

ТИЩЕНКО П. Терапевтичний потенціал казки у гармонізації сімейних взаємин	153
--	-----

ТЕЗИ СЕКЦІЇ IV

«ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ГАЛУЗЕЙ ПСИХОЛОГІЇ В СУЧАСНОМУ СВІТІ»

МАЦЕЙКІВ М. Історія і перспективи розвитку психологічного знання.....	155
БАРАТЮК А. VR-тренажери публічних виступів як засіб подолання страху спілкування перед аудиторією.....	157
ФЕДОРОВ М. Трансформація правосвідомості в умовах війни крізь призму гештальт-орієнтованого підходу до її дослідження	159

ТЕЗИ СЕКЦІЇ V

«ЗАПИТИ РІЗНИХ СФЕР ПРАКТИКИ ДО ПСИХОЛОГІЧНОЇ НАУКИ»

КОРОЛЬЧУК М. Соціально-психологічні та психофізіологічні детермінанти розвитку конкурентоспроможності фахівця.....	162
МІЛЯЄВА В. Чи готові випускники університетів задовольняти потреби ринку праці у гуманітарному секторі?	164
ШИНКАРУК Н. Психологічні засади формування енергетичної політики в умовах євроінтеграції.....	167
ОМЕЛЬЧЕНКО Л. Ефективне педагогічне спілкування в контексті якості освіти.....	169
ШИНКАРУК О. Психологічні чинники забезпечення академічної доброчесності у здобувачів соціономічних спеціальностей	171
ЯКУШКО К. Застосування відеоресурсів на заняттях з англійської мови професійного психологічного спрямування.....	173
БРЕЯН А. Екзистенціал страху у філософії Сьорена К'єркегора.....	175
ГЕРАЩЕНКО М. Психологічні чинник конкурентоспроможності в умовах сучасної економіки	177
КОТЕЛЕВСЬКИЙ І. Формування професійної готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до інноваційної музично-педагогічної діяльності: американський досвід для України.....	179
ЛУЩАН Т. Психологічні засади формування крос-культурної компетентності майбутніх педагогів	181
КУПЦОВ А. Психологічні чинники ефективності управління персоналом в аграрних компаніях у контексті сучасних викликів	183
ПИЛИПЧУК А. Психологічна профілактика конфліктів у професійній діяльності фахівців юридичної сфери	185

ТЕЗИ ВИСТУПІВ НА ПЛЕНАРНОМУ ЗАСІДАННІ

УДК: 159.9:165.731

БОЛТІВЕЦЬ Сергій, доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології Національного університету біоресурсів і природокористування України (м. Київ, Україна)

ПСИХОЛОГІЧНА МЕТОДОЛОГІЯ ПОЗИТИВІЗМУ ЧИ ЖИТТЄДАЙНОСТІ?

Чи не безсвідомими є ті засоби самозбереження, які дозволяють українському народу зберігати свою життєздатність протягом тисячоліть? Які з них і наскільки усвідомлюються та передаються з покоління в покоління? Дихотомія покірності і опірності – чи не в ній вибір між загибеллю і життям? Чи не генетично спадкованими є психофізіологічні механізми реагування на небезпеку і, якщо так, то наскільки витребуваними реаліями загроз і небезпек вони є в сучасного покоління українців? Захист себе і всіх у своїй особі чи всі, як захист? Самопожертва чи втеча? Ці та безліч інших запитань виникатиме доти, доки триває філогенез кожного народу, а в умовах українського опору збройному російському нападу їх ставатиме все більше. Кожна епоха даватиме на них власні відповіді, які відображатимуть характерологію народу на певному етапі своєї боротьби за життя. Прикладом постановки цієї проблеми перед російською воєнною загрозою на початку ХХ століття є опис українським соціальним психологом Софією Русовою вибору українцями власної майбутньої долі: “Життя виконувало наче два різні типи українців: обидва патріоти, але один вже пристосований до найтяжчих умов життя, навіть до спільної праці з найлютішим ворогом, а другий – ще зі старими традиціями, зі старим морально-політичним кредо, з яким він їде на евакуацію, на еміграцію, аби того кредо не зректися, не зробити жадного компромісу з життям. Ці другі не миряться з тим брудом, який революція внесла в життя, вони вірять у певність свого, витвореного в інших умовах, ідеалу. Котрий з цих двох типів більш життєвий, котрий буде визнаний за правдивий і доцільний – це покаже історія, але ця різниця страшенно вразила тоді мене”[1, с. 241-242].

Російська війна проти України, розпочата в 2014 році, ці “різні типи українців” й “обидва патріоти” переспрямувала український люд в протилежні, ніж більш як століття тому, напрями: один з них, не роздумуючи, схопився за зброю, а за її відсутності – за те, що було під рукою, і вийшов проти наступаючих російських танкових колон, спиняючи їх навіть ціною власних життів, а другий подався “на евакуацію, на еміграцію” разом із переважно жіночим і дитячим населенням або ж причаївся подалі від лінії фронту на заброньованих посадах чи придатних для переховування від мобілізації до Збройних Сил України прихистках. В результаті затятих ворожих набігів на Україну протягом найбільш відомого нам останнього тисячоліття за межами наших етнічних земель опинилось більше людей, ніж мешкає на збережених українських територіях. Мрія про повернення, окрім цілеспрямованих

одиначних зусиль, у своїй масі залишається нездійсненою і йде в небуття разом із мрійниками в чужоземних краях: протягом згаданого тисячоліття масового переселення українців до власної Вітчизни в українській історії ще не описано. Однак кожне нове покоління українців в Україні знову і знову береться за незавершену попередніми поколіннями справу захисту українських людей і українських земель від їхніх загарбників.

За рубежами України визначення позитивної психології серед усталених галузей психологічного знання ставить передусім методологічне питання про те, що входить до її предмета, а що залишається поза її межами. Наступне, друге питання – це співвідношення обсягу того, що охоплюється предметом позитивної психології, в порівнянні з тим, що залишається поза ним. І, нарешті, по-третє, варто з'ясувати, наскільки функціональним, а отже самодостатнім для збереження життя є становлення позитивної психології в умовах російського геноциду українців в Україні: які джерела надії на збереження людського життя в умовах постійних нічних російських бомбардувань осель сімей з дітьми, денних артилерійських обстрілів, згвалтувань, повішань, утоплень, спалень, поранень, розстрілів українського населення в у власних домівках та під час спроб евакуації з окупованих росіянами територій. Виходячи з цього, ми зосереджуємо свою увагу на ідеях і позиціях одного із засновників позитивної психології в США Мартіна Селігмана [2 - 5]. Допомога в «процвітання», як визначає її призначення автор концепції позитивної психології, містить нове розуміння щастя і благополуччя, яке, на нашу думку, слід порівняти з існуючим розумінням, зокрема тим, що утвердилося в масовій свідомості. Водночас розвиток концепції позитивної психології триває протягом останніх десятиліть у різних країнах та сферах застосування психологічних знань: щодо фізичної активності у вибірці підлітків Нової Зеландії [6], у міських трансформаціях індійського міста, що розширюється [7], у визначенні майбутніх напрямків позитивної психології [8], у задоволеності життям студентів музики [9], у застосуванні піфагорійської самосвідомості як когнітивно-поведінкової техніки для фізичного та психосоціального благополуччя та якості життя при розсіяному склерозі [10] та в інших сферах людського життя. Ми звертаємо увагу саме на людське життя, оскільки позитивна психологія ще не вийшла за межі вивчення благополуччя, добробуту та щастя людей з тими живими істотами, без яких це благополуччя, добробуту й щастя було, є і буде неможливим у майбутньому – тварин, комах та інших партнерів людини в її існуванні на планеті Земля.

На нашу думку, життєдайна в українській методологічній версії й позитивна в американській, – зоопсихологія, порівняльна та міжвидова позитивна психологія становлять саме цю важливу перспективу, оскільки вирішують дилему співіснування: «Чи може один вид мати добробут і щастя на тлі чи за рахунок іншого життя на нашій планеті?»

Література:

1. Русова С. Мої спомини. Львів: Видавнича кооператива “Хортиця”, 1937. 284 с.
2. Seligman, Martin E. P. (1996). The Optimistic Child: Proven Program to Safeguard Children from Depression & Build Lifelong Resilience. New York: Houghton Mifflin.

3. Seligman, Martin E. P. (2002). *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment*. New York: Free Press.
4. Seligman, Martin E. P. (2004). «Can Happiness be Taught?». Daedalus, Spring.
5. Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press. <https://psycnet.apa.org/record/2010-25554-000>.
6. Shepherd Daniel, Krägeloh Chris, Ryan Clare, Schofield Grant (2012). Psychological Well-Being, Self-Reported Physical Activity Levels, and Attitudes to Physical Activity in a Sample of New Zealand Adolescent Females. *Psychology*, Vol.3 No.6, June 18. DOI: 10.4236/psych.2012.36063
7. Chandra Rakesh, Mukherjee Saradiya (2015). Urban Transformations and New Dynamics of Exclusions: A Mixed Method Study of Health and Well-Being in an Expanding City of India. *Current Urban Studies*. Vol.3 No.2, June 29. DOI: 10.4236/cus.2015.32012,
8. O'Brien Catherine (2012). Sustainable Happiness and Well-Being: Future Directions for Positive Psychology, *Psychology*. Vol.3 No.12A, December 31. DOI: 10.4236/psych.2012.312A177
9. Demirbatir Erol, Helvacı Ayhan, Yılmaz Nilufer, Gul Gulnihal, Senol Ajda, Bilgel Nazan (2013). The Psychological Well-Being, Happiness and Life Satisfaction of Music Students. *Psychology*, Vol.4 No.11A, November 29. DOI: 10.4236/psych.2013.411A004.
10. Darviri Christina, Zavitsanou Chrysa, Delikou Aikaterini, Giotaki Aikaterini, Artemios Artemiadis, Anagnostouli Maria, Varvogli Liza, Vasdekis Spyros, Chrousos P. George. (2016). Pythagorean Self-Awareness Serves Successfully as a New Cognitive Behavioral-Based Technique in Multiple Sclerosis Physical and Psychosocial Well-Being and Quality of Life. *Psychology*, Vol.7 No.4, April 22. DOI: 10.4236/psych.2016.74059.

УДК: 159.9.018:167.23

САДОВА Мирослава, доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології Національного університету біоресурсів і природокористування України (м. Київ), старший викладач та академічний радник Глобального міжрелігійного університету (штат Делівер, США), провідний науковий співробітник інституту клінічної психології Пан'європейського університету (Братислава, Словаччина)

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО КОНСУЛЬТУВАННЯ ТА ПСИХОТЕРАПІЇ КЛІЄНТІВ В УМОВАХ ВІЙНИ ЗА АВТОРСЬКИМИ ТЕХНОЛОГІЯМИ

Із початком повномасштабного вторгнення російських військ в Україну збільшуються кількість постраждалих, що потребують консультативно-терапевтичної допомоги і підтримки. У дні масованих обстрілів цивільної інфраструктури психологи активно надають психологічну допомогу постраждалим та військовослужбовцям Збройних Сил України.

Метою дослідження було теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити специфіку психологічного консультування та психотерапії клієнтів за авторськими методиками в умовах війни серед українських психологів.

У нашому інтернаціональному дослідженні взяли участь 548 психологів (з них 55% жінок) віком 17–67 років ($M = 31,18$; $SD = 12,16$). Більшість

учасників (78,8%) надавали психологічну допомогу з початку російського вторгнення в Україну. Продовжують надавати психологічну допомогу тим, хто її потребує 53,8% досліджуваних. Психологи, які самі потребували психологічної допомоги під час воєнного вторгнення в Україну – 70,8%. Досліджувані вважають, що ефективно була надана психологічна допомога постраждалим під час війни лише 44,7%.

Учасники отримали онлайн-версії анкет для вимірювання негативних емоційних переживань: Анкета посттравматичного стресового розладу PCL-5, Шкала генералізованого тривожного розладу GAD-7 та Анкета здоров'я пацієнта PHQ-9, Шкала виходу із складних життєвих ситуацій HO-12.

Відповідні методики ми адаптували в українській версії і перевірили їх точність і надійність за допомогою методу Альфа Кронбаха.

Шкала генералізованого тривожного розладу GAD-7 становить внутрішню узгодженість $\alpha = 0,893$, що можна вважати надійним інструментом вимірювання на високому рівні. Шкала виходу із складних життєвих ситуацій HO-12 складає внутрішню узгодженість $\alpha = 0,824$ - це надійний інструмент вимірювання на високому рівні. Анкета здоров'я пацієнта PHQ-9 становить високу внутрішню узгодженість $\alpha = 0,885$. Анкета посттравматичного стресового розладу PCL-5 складала внутрішню узгодженість $\alpha = 0,937$, що можна вважати надійним інструментом вимірювання на дуже високому рівні. Значення Альфа Кронбаха сумарного індексу соціального схвалення становить $\alpha = 0,937$, що є показником високої надійності методу.

На основі орієнтаційної оцінки наявності посттравматичного стресового розладу можна припустити у 29% ($N = 143$) психологів. Найвиразнішими проявами посттравматичного стресового розладу були сильні фізичні симптоми при згадуванні стресового досвіду (серцебиття, утруднене дихання, пітливість), спалахи спогадів, труднощі із засипанням або збереженням сну, сильні негативні емоції та труднощі зосередження. Найпоширенішими показниками тривоги були надмірне занепокоєння, нервозність і труднощі з розслабленням. Оцінюючи симптоми депресії, більшість учасників повідомили про поганий апетит або переїдання, відсутність інтересу, проблеми зі сном, відчуття втоми та брак енергії. Наявність важкої депресії можна припустити у 5% психологів. Розподіл учасників за вираженістю симптомів тривоги був таким: 36,8% легка тривога, 13,6% помірна тривога і 6,7% сильна тривога.

За авторськими проєктивними технологіями ми здійснювали консультативно-терапевтичну роботу з клієнтами, які потребують даної допомоги в умовах війни. Зокрема Тематично-апперцептивний тест за Г. Мюрреєм в інтерпретації та адаптації Садової М. А. дає можливість на глибинному рівні розкрити всі психоемоційні проблеми, дитячі травми, які закорінилися і не мають належного виходу та професійно психологічного пропрацювання. Дана методика розкриває проблеми минулого, майбутнього, теперішнього на психоемоційному рівні, показує вектори і напрямки роботи з клієнтом в процесі консультування та психотерапії. Працює дана методика на проєктивному рівні за рахунок стимульного матеріалу: чорно-білих картин, за якими створюється розповідь. В скороченій інтерпретації можна використовувати 1-3 картини, що

пришвидшує процес виявлення проблеми з переходом до прямого консультування з різними клієнтами.

Авторська методика «Психологічне тлумачення снів» ґрунтується на асоціативних плеядах із ключових слів сновидця. За рахунок асоціацій, подвійних, потрійних вибудовується психологічна проблема і логіка в безсвідомому клієнта, на базі якої проводиться консультативно-терапевтична робота. Для подальшого консультування клієнтів за допомогою цієї технології сновидінь необхідно розвивати інтуїцію та логіку.

Авторська проєктивна технологія “Подолання страхів та тривоги у клієнтів”. Перед початком методики необхідно обговорити ті об’єкти або предмети, які можуть допомогти подолати страхи, а які можуть їм перешкодити. Завдання терапевта – поступово вводити клієнта в місце розташування, тримати об’єкт страху на відстані та лише поступово наближатися до нього за допомогою захисних предметів або речей. Якщо страх клієнта під час навіювання перевищує норму, то доцільно поступово віддаляти клієнта від об’єкта страху. Цей прийом слід проводити щонайменше 3 рази, кожного разу зменшуючи відстань між об’єктом страху та клієнтом. Якщо це фобія висоти, то варто почати з ходьби на невелику відстань та по помірно високих мостах, а потім збільшувати висоту та відстань.

Підсумовуючи вище зазначене, варто відмітити, що авторські методики і технології являються універсальними, мають високий рівень надійності, новизну і ефективно можуть застосовуватись в консультативно-терапевтичній практиці з різними типами клієнтів, які мають проблему в психоемоційній сфері.

УДК: 159.9:316.722

ШЕВЕНКО Алла, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник відділу психології праці Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України (м. Київ)

УПРОВАДЖЕННЯ ТРЕНДУ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ЯК ВИКЛИК СУЧАСНОСТІ

Психологічна культура – дефініція, що розглядається авторами як система знань із психології, практичних умінь і навичок, психологічних якостей, їх використання для успішної праці у певній галузі, що передбачає здатність передбачати поведінку людини, її душевний стан, індивідуальні особливості.

Культура (від лат. cultura – виховання, освіта, розвиток) трактується як сукупність практичних, матеріальних і духовних надбань суспільства, які відображають історично досягнутий рівень розвитку суспільства й людини й втілюються в результатах продуктивної діяльності (Гончаренко С.У., 1997).

Культура – сукупність досягнень і високий рівень розвитку людства в суспільному виробництві, розумовому і духовному відношеннях. К. є системою духовних форм забезпечення життєдіяльності людини (Синявський В.В., 2007).

Варто здійснити порівняльний аналіз термінів «культура», «культ» та «культивувати». Всі вони походять від латинського «*colere*» (обробляти, доглядати, поклонятися), де поняття «культура» пояснюється у двох напрямках: 1) як обробіток землі; 2) духовний розвиток людства. Термін «культ» – поклоніння, шанування, а культивувати – означає вирощувати, доглядати, розвивати щось. Вони об'єднані спільною етимологією, що відображає ідею догляду за чимось, у сенсі ж нашої теми, це догляд за розвитком духовних та вищих цінностей. Отже, терміни «культура», «культ» та «культивувати» об'єднані спільною етимологією та пов'язані з діяльністю, творінням та розвитком.

Психологічна культура – невід'ємна частина загальної культури людини, що включає такі необхідні елементи: пізнання себе, пізнання іншої людини, уміння спілкуватися з людьми і регулювати свою поведінку (Синявський В. В., 2007).

Г. Є. Улунова вважає, що у роботі практичних психологів психологічна культура розглядається як вміння орієнтуватися у професійних ситуаціях, вибирати відповідні способи спілкування, екологічно впливати на психіку особистості, сприяти її гармонійному розвитку (Улунова Г.Є., 2013).

Отже, психологічна культура, це не просто набір знань, а системна характеристика людини, що дозволяє їй свідомо керувати своїм внутрішнім світом, ефективно діяти в соціумі, досягати гармонії та саморозвитку.

Для чого обирається ця тема? Чи технології принесли користь? Так, звісно, але без психологічної культури, на що вони спрямовані?

Коли ми замислюємося над питаннями культури? Не применшуючи значення технологічних розробок, варто заявляти про необхідність підтримки психологічної культури суспільства.

Психологічні тренди 2026 року будуть зосереджені на поверненні до людяності, автентичності та пошуку спокою:

1. Спокій та ясність у хаосі. Синій колір стає символом емоційної ясності, спокою та моменту «тут і зараз», що протидіє інформаційному перевантаженню.

2. Пошук автентичності. Відхід від стерильного ідеалу до прийняття недосконалості, дефектів, іронії та людської наївності в дизайні та спілкуванні.

3. Заземлення та стабільність. Кольори, пов'язані із землею (беж), та символи, що викликають відчуття стабільності, допомагають знизити стрес та підтримувати зосередженість.

4. Щирість у стосунках. Тренд на відвертість, відмову від шаблонів у знайомствах заради справжніх почуттів та глибоких зв'язків.

5. Емоційність та контекст. Дизайн та комунікації стають більш емоційними, відвертими, здатними показати реальність, а не лише штучне майбутнє.

Володіння психологічною культурою підвищує рівень і якість життя людини, яка стає менш схильна до психологічних травм, конфліктів, невдач. Володіння психологічною культурою у повній мірі робить людину успіш-

нішою. Опанування правилами психологічної культури дозволяє особистості правильно орієнтуватися у спільноті інших людей, зокрема професійній.

Психологічна культура дозволяє:

- Вміти правильно орієнтуватися у спільноті інших людей.
- Знати, розуміти і приймати самого себе, мати адекватне уявлення про свій власний образ «Я».
- Володіти набором методів і способів психологічного впливу на оточуючих, розумно їх використовувати у своїй життєдіяльності.
- Володіти прийомами саморегуляції та самоорганізації, що дозволить реалізовувати свій особистісний потенціал.
- Взаємодіяти з оточуючими людьми, вибудовуючи екологічні стосунки.
- Поважно та адекватно ставитися до самого себе як до суб'єкта суспільства, неповторної та індивідуальної особистості.

Для молоді дуже важливо розібратися з тим, чи у відповідності до свого покликання відбувається навчання та розвиток. Ми рекомендуємо використовувати психологічну вправу «Діяльність яка мені подобається», суть якої полягає у методичних рекомендаціях (Заєць, Шевенко, 2022).

Впровадження психологічної культури – це процес інтеграції знань, навичок та цінностей із психології в усі сфери життя для самоорганізації, саморегуляції та гармонійного розвитку особистості, що передбачає застосування інноваційних методик, розвиток емпатії, критичного мислення та формування усвідомленого ставлення до себе й оточуючих.

Впровадження психологічної культури має здійснюватися через освіту та самоосвіту, шляхом формування відповідного освітньо-наукового середовища та психологізацію суспільства.

Отже, упровадження тренду психологічної культури серед молоді та дорослого населення варто здійснювати організовуючи відкриті лекції з популяризації психологічної культури особистості; надаючи рекомендації щодо культури самозбереження особистісних ресурсів у період нестабільності; популяризовуючи значення психологічної культури особистості у житті та роботі сучасної молоді та дорослого населення.

Література:

1. Гончаренко С. У. (1997) Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 375 с.
2. Заєць І. В., Шевенко А. М. (2022) Науково-практичне забезпечення профдіяльності і профконсультативної діяльності: Методичні рекомендації. Київ : ІПОД імені Івана Зязюна. URL:<https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/733129>.
3. Психологічний словник (2007) / Авт.-уклад.: В. В. Синявський, О. П. Сергєєнкова; За ред. Н. А. Побірченко. К.: Наук. Світ. 274 с.
4. Улунова Г. Є. (2013) Професійна психологічна культура державного службовця як культура особистості. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія*. Вип. 38(1). С. 238–243. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pspo_2013_38%281%29_37.

ГРЕБЕНІЧЕНКО Юлія, викладач Комунального навчального закладу Київської обласної ради "Київський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних кадрів" (м. Біла Церква)

РОЗВИТОК ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА

Ціннісні орієнтації педагога становлять фундаментальну основу його професійної діяльності та визначають стратегію взаємодії з учнями, колегами та суспільством загалом. У сучасних умовах трансформації освітньої системи України особливого значення набуває проблема формування та розвитку ціннісних орієнтацій учителя як ключового суб'єкта освітнього процесу.

Ціннісні орієнтації особистості педагога – це складна система переконань, установок і ставлень до педагогічної професії, учнів, освітнього процесу та власного професійного розвитку, що детермінують вибір стратегій професійної поведінки та визначають зміст педагогічної діяльності (Бех, 2008).

Домінуючими цінностями в професійній діяльності педагога є: гуманізм, демократизм, професіоналізм, творчість, відповідальність, толерантність, саморозвиток та любов до дітей (Зязюн, 2008).

На формування та розвиток ціннісних орієнтацій педагога впливає комплекс факторів:

Зовнішні фактори:

- соціокультурне середовище та суспільні очікування від освіти;
- державна освітня політика та нормативно-правова база;
- умови праці та матеріальне забезпечення педагогів;
- престиж педагогічної професії в суспільстві;
- система підвищення кваліфікації та професійного розвитку

(Андрущенко, 2009).

Внутрішні фактори:

- особистісні якості педагога (емпатія, рефлексія, креативність);
- рівень професійної мотивації;
- індивідуальний життєвий досвід;
- система особистісних цінностей;
- здатність до саморозвитку та самовдосконалення.

Розвиток ціннісних орієнтацій відбувається через низку психологічних механізмів:

Інтеріоризація – перехід зовнішніх професійних цінностей у внутрішній план особистості, їх присвоєння та перетворення на власні переконання (Рубінштейн, 2003).

Ідентифікація – уподібнення себе значущим педагогам-наставникам, прийняття їх ціннісних орієнтацій як еталонних.

Рефлексія – критичне осмислення власної професійної діяльності, аналіз відповідності вчинків декларованим цінностям, що сприяє усвідомленню та корекції ціннісних пріоритетів.

Діалог – обмін ціннісними смислами з колегами, учнями, батьками, що збагачує та розширює ціннісну сферу педагога.

Для ефективного розвитку ціннісних орієнтацій сучасного педагога необхідно:

1. У системі вищої педагогічної освіти:

- посилити аксіологічну складову професійної підготовки майбутніх учителів;
- впровадити інтерактивні методи навчання, спрямовані на усвідомлення професійних цінностей;
- організувати роботу з розвитку рефлексивних умінь студентів;
- забезпечити якісну педагогічну практику з наставництвом досвідчених учителів (Дубасенюк, 2012).

2. У системі післядипломної освіти:

- розробити програми підвищення кваліфікації з акцентом на ціннісно-смыслову сферу педагога;
- створити умови для обміну досвідом та професійної рефлексії;
- організувати психологічний супровід професійного розвитку вчителів;
- впровадити менторські програми для молодих педагогів (Ничкало, 2001).

3. На рівні закладу освіти:

- формувати ціннісно-орієнтовану організаційну культуру школи;
- підтримувати професійні педагогічні спільноти;
- заохочувати творчу та інноваційну діяльність педагогів;
- створювати можливості для професійного зростання та самореалізації (Сухомлинський, 1977).

Розвиток ціннісних орієнтацій особистості педагога є неперервним процесом, що розпочинається на етапі професійного самовизначення та продовжується протягом усієї педагогічної кар'єри. Сформована система ціннісних орієнтацій визначає професійну позицію вчителя, впливає на вибір методів і форм роботи з учнями, забезпечує стійкість до професійних стресів та вигорання.

Ефективність розвитку ціннісних орієнтацій педагога залежить від узгодженості дій на всіх рівнях освітньої системи: від якості професійної підготовки у ЗВО до створення сприятливих умов для професійного зростання у закладах освіти. Особливого значення набуває цілеспрямована робота з формування рефлексивної культури педагога, яка дозволяє усвідомлювати, аналізувати та коригувати власні ціннісні пріоритети відповідно до викликів сучасності.

Література:

1. Андрущенко В. П. Роздуми про освіту: Статті, нариси, інтерв'ю. Київ: Знання України, 2009. 804 с.
2. Бех І. Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. Київ: Либідь, 2003. 344 с.
3. Дубасенюк О. А. Професійно-педагогічна освіта: методологія, теорія, практика: монографія. У 2-х т. Т. 1. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. 408 с.
4. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність: підручник. Київ: Вища школа, 2008. 376 с.
5. Ничкало Н. Г. Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія. Неперервна професійна освіта: теорія і практика. 2001. Вип. 1. С. 9–22.

6. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості: підручник. Київ: Міленіум, 2006. 344 с.
7. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: В 5-ти т. Т. 1. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості. Духовний світ школяра. Методика виховання колективу. Київ: Радянська школа, 1976. 654 с.

159.9.019:061(378.4.477.411)

МАРТИНЮК Ірина, кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології Національного університету біоресурсів і природокористування України (м. Київ)

НАУКОВА ШКОЛА У ПСИХОЛОГІЇ ТА ПОТЕНЦІЙНІ МОЖЛИВОСТІ ЇЇ РОЗВИТКУ В НУБІП УКРАЇНИ

Унікальність предмету психології як науки та багатоманіття його прояву зумовлювали виникнення великої кількості психологічних теорій упродовж всієї історії її розвитку. Не дивно, що майбутні психологи для опанування фаху обов'язково вивчають спеціальний курс з історії психології з тим, щоб зорієнтуватись у її основних підходах, течіях і школах і збагнути еволюцію й перейнятливість наукових поглядів на психічне.

Поступ наукової психологічної думки, зумовлений досягненнями інших наук, запитами на психологічні знання різних сфер практики та трансформаційними процесами в суспільстві, так чи інакше призводив до переосмислення ідей, вирізнення нових аспектів у психічних явищах індивідуальної свідомості чи суспільного життя. Відтак, виникали й еволюціонували цілі наукові школи у психології. Їх наявність і функціонування – свідчення творення психології та її спроможності йти в ногу з часом, зберігаючи цінні надбання.

Сьогодні потужним простором для творення наукових шкіл у психології, на наш погляд, є заклади вищої освіти з наявними в них відповідними структурними підрозділами.

Виходячи із визначення сутності наукової школи за А. В. Фурманом [2], розглядаємо її як неформальну творчу діяльність у межах будь-якого наукового напрямку групи дослідників, котрі, переважно від імені лідера (фундатора) пропонують загальну нову науково-дослідну програму, виконання якої вимагає спільності підходів до розв'язання проблеми, єдиного стилю теоретичної, методологічної та експериментальної роботи, колективного мислення, адекватних ідей, принципів, методів і процедур їх реалізації. Важливу роль у формуванні наукової школи відіграє особистість вченого-лідера, під керівним впливом особистості якого розвивається професійна співпраця у дослідницькій роботі в певному актуальному напрямку, об'єднана спільними ідеями, методиками, науковими традиціями, оперує спільними концептами, орієнтаціями та категоріальним масивом й у підсумку домагається створення системи нового, передусім теоретико-методологічного знання [2].

Основні феноменологічні прояви наукової школи:

1) оргдіяльнісна єдність пізнавальної творчості, навчання і самоосвіти, процесу дослідження і скоординованого співжиття;

2) єдина теоретико-методологічна позиція, котрої дотримується одна група вчених на відміну від решти всупереч решті науковців;

3) наявність визнаного лідера школи як талановитого дослідника, яскравої особистості, ефективного організатора і керівника, мудрого наставника молоді;

4) наукові виступи (доповіді, повідомлення) і публікації, що підтверджують наявність процесу виробництва нових знань і є їх популяризацією та розповсюдженням [2].

Зasadничими умовами виникнення наукової школи є [2]:

1) лідер, фундатор чи керівник наукової школи: творча особистість, передусім генератор нових ідей, гіпотез, версій; авторитетний науковець зі сформованим методологічним мисленням; високоерудована позитивна індивідуальність, котра культивує атмосферу дружби і взаємодопомоги між усіма представниками школи;

2) колектив однодумців (колеги, учнів, наступників): часопростір активної діяльності лідера створює інтелектуально напружене міжособистісне поле безпосереднього спілкування, що уможливорює взаємообмін ідей і концептів, оперування єдиним понятійним апаратом і дослідницьку роботу у кожного у спільних парадигмальних координатах пошукування;

3) благодатний для колективної творчості соціально-психологічний клімат: переважання внутрішньої мотивованості у виношуванні та обстоюванні нових ідей і гіпотез як лідером школи, так і її представниками над зовнішньою;

4) самотутня, з вихідним задумом, нова, оригінальна культурно вагома дослідницька програма: твір особистості вченого чи кількох дослідників, що претендує на повноцінне наукове відкриття і містить усвідомлення загальної проблемної ситуації в тій чи іншій предметній царині науки, логіки її розвитку, підходи, засоби та інструменти, оперування якими дасть змогу відшукати спосіб її розв'язання.

Предметно-логічним осередком дослідницької програми є категорійний профіль наукової школи [3]. Фундаментальність і своєрідність спільної категорійної структури теоретичного мислення представників окремої наукової школи характеризує її як унікальну і неперехідну в історії розвитку пізнавальної творчості й культури загалом; звідси очевидно, що вражаюча понятійно-категорійна самотутність наукової школи є визначальним інтегральним показником її дослідницької інноваційності та культурної вагомості [3].

Достатніми умовами ефективного функціонування наукової школи, за А. В. Фурманом [4], є:

1) забезпечення ефективної діяльності науково-дослідного центру, відділу, лабораторії;

2) прикладний аспект життєповсякдення, що реалізується в окремій структурі освітнього чи навчально-виховного закладу (факультет, випускова кафедра тощо);

3) представниками школи систематично проводяться методологічні семінари і сесії (колоквіуми та щорічні зібрання);

4) наявність періодичного видання як своєрідної візитівки того, що відбувається в її динамічному часопросторі (науковий журнал чи вісник, у якому висвітлюються всі її різноаспектні напрацювання).

Завдання наукової школи: розробка власної дослідницької програми, а на її основі теорії і похідних від неї концепцій; навчання молодих науковців творчості, нормам і канонам науково-дослідної діяльності; створення благодатного організаційно-психологічного клімату для творчої самореалізації кожної особистості науковця в команді; опрацювання рефлексивного відношення до загального фонду знань, вироблення парадигмальних взірців діяльності та логіки розвитку науки, освіти і культури в цілому як ресурсів соціального розвитку [4].

На наш погляд, сьогодні поступу психології як науки та розвитку її психологічних шкіл у закладах вищої освіти можуть сприяти [1]:

1) проведення наукових досліджень науково-педагогічними працівниками у межах власних дисертаційних досліджень та тем кафедр (ініціативних, грантових, бюджетного фінансування тощо);

2) проведення наукових досліджень здобувачами вищої освіти (аспірантами, магістрантами, бакалаврами) у межах тем кваліфікаційних робіт та долучення до виконання наукових проєктів кафедри;

3) забезпечення перейнятливості наукових поглядів та розширення дослідницьких ідей від наукового керівника до його учнів;

4) включення до змісту лекційних занять новітніх напрацювань вчених-сучасників, що сприяє швидкому поширенню та врахуванню здобутків науки у професійній практиці;

5) формування дослідницької спрямованості у майбутніх психологів (як усвідомлення необхідності вивчення психічного в динаміці, як готовності до здійснення наукових досліджень у контексті професійної діяльності та формулювання коректних висновків і їх застосування у практиці), що забезпечується дослідницьким характером завдань, які виконуються здобувачами під час практичних занять та самостійної роботи;

6) залучення здобувачів у ЗВО як вибірки досліджуваних для отримання нових наукових даних із широкого кола питань;

7) використання профілю ЗВО як майданчика для розвитку галузей психології;

8) використання психологічної служби ЗВО як майданчика для апробації науково-практичних розробок, як джерела отримання запитів до психологічної науки;

9) використання практики здобувачів спеціальності "психологія" як можливості апробації наявних у психологічній науці науково-практичних розробок, як майданчика для прикладання наявних у науці напрацювань та регулярної перевірки їх дієвості (маємо на увазі, що щороку випускові кафедри направляють здобувачів на практику);

10) навчально-методична діяльність науково-педагогічних працівників, що передбачає укладання навчальної літератури з фаху, забезпечуючи цим самим трансляцію наукових знань.

Потенціал НУБіП України для розвитку наукової школи в психології полягає, на наш погляд, у:

- можливості розвитку різних галузей психології в умовах багатопрофільності університету шляхом проведення міждисциплінарних досліджень як в рамках кваліфікаційних робіт, так і в межах проєктної діяльності; з подальшим відкриттям міждисциплінарних освітніх програм чи освітніх програм з новими фокусами (орієнтованими на певну галузь психології);

- забезпеченні перейнятливості ідей завдяки наявності триступеневої підготовки фахівців спеціальності "психологія" в університеті;

- забезпеченні багатоаспектності підходу до вивчення психічного шляхом його розгляду через вимір розвитку особистості;

- потенційній можливості вироблення спільних підходів до вивчення психічного шляхом перейнятливості ідей і поглядів.

При цьому найголовнішим в реалізації вище зазначеного є на сьогоднішній день є збереження кадрового складу та нарощування наукового потенціалу кафедри психології.

Окрім того, важливо, щоб сьогодні як науково-педагогічні працівники, так і здобувачі спеціальності "психологія" відчували свою відповідальність за розвиток теорії й практики психології, усвідомлювали вагому роль цієї науки у збереженні України та її повоєнному відновленні. Звідси – необхідність фокусування уваги на психологічних аспектах актуальних проблем українського суспільства, відважності виходити за рамки "зони комфорту" (братись за багатоетапні наукові дослідження, розробляти не лише програми дослідження, а й його інструментарій) та розробці різних галузей психології [1].

Література:

1. Мартинюк І. А. (2024) Перспективи розвитку психології в умовах закладу вищої освіти. Майбутнє психології в умовах сучасної України: Мат-ли Всеукраїнської науково-практичної конференції, 23 травня 2024 р., м. Київ. Київ: Вид. центр НУБіП України. С. 25–27.

2. Фурман А. В. (2014) Засадничі умови виникнення наукових шкіл. *Психологія і суспільство*. № 1. С. 49–58.

3. Фурман А. В. (2014) Категорійний профіль наукової школи. *Психологія і суспільство*. № 2. С. 23–39.

4. Фурман А. В. (2014) Типи наукових шкіл та умови їх ефективного функціонування. *Психологія і суспільство*. № 3. С. 11–29.

ТЕЗИ СЕКЦІЇ І «ПСИХОЛОГІЯ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ»

УДК: 159.9

HAZARIKA Anurag,

Dean, Faculty of Business Administration and Management, 21st Century Open University, USA and Senior Faculty Member and Academic Advisor, Global Interfaith University (USA)

MADHUKULLYA Samikshya,

Senior Faculty Member and Academic Advisor, Global Interfaith University (USA)

DEVELOPMENT OF CREATIVE POTENTIAL OF SCHOOL YOUTH IN THE CONDITIONS OF WAR AND POST-WAR READINESS – A GENERAL ANALYSIS

This abstract synthesizes insights from UNESCO, UNICEF, international education-in-emergencies frameworks, and global studies on child resilience to examine how the creative potential of school youth might be developed during war and strengthened for post-war readiness. The extant literature is unequivocal in showing that conflict compromises learning environments, amplifies psychological stress, and restricts children's opportunities for exploration and self-expression. However, research also underlines the fact that creativity is not just an educational outcome; it is a protective factor that enhances resilience, emotional regulation, and adaptive problem-solving in times of crisis.

Findings from these secondary studies point to three broad patterns: Creative activities—art, storytelling, music, theatre, and design-thinking—play therapeutic functions in helping children process trauma and sustain a sense of agency. Schools adopting flexible, learner-centered approaches to instruction, such as project-based learning, collaborative projects, and experiential learning, exhibit higher levels of student engagement and psychosocial stability even under conditions of conflict. Teachers matter: studies identify that those teachers who have been trained in psychosocial support and crisis-responsive pedagogy are better able to promote creativity and restore normalcy in disrupted contexts. Secondary reports also emphasize the presence of significant barriers, such as damaged infrastructure, digital divides, teacher shortages, and a lack of prioritization within policy around creative learning during crises.

Based on the literature reviewed, a number of suggestions arise. Education systems should embed creativity-oriented approaches into emergency curricula as a core component rather than as an enrichment activity. Schools should create safe learning spaces—physical or community-based—where children can engage in expressive and innovative tasks. Teacher training programs should include modules on trauma-informed teaching, arts-based pedagogy, and problem-solving facilitation. Partnerships between schools, cultural institutions, NGOs, and mental health professionals can expand creative programming during war and reconstruction periods. Finally, governments should include creative skills development into

national post-war recovery plans, given its role in building resilient, future-ready youth who can contribute meaningfully to societal rebuilding.

УДК: 165.194:115:303.833.4

ПОЛУНІН Олексій, доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології Національного університету біоресурсів і природокористування України (м. Київ)

КОДУВАННЯ ПЛИНУ ЧАСУ В КОГНІТИВНІЙ СИСТЕМІ ОСОБИ

Дослідження часу як в філософії, так і в психології визначаються цілою низкою фундаментальних питань, наприклад, що таке час, що таке суб'єктивне теперішнє і яка у нього тривалість, яка природа досвіду плину часу та напрямку плину часу, а також питаннями щодо методів релевантних для пошуку відповідей на зазначені питання. Попри філософську компоненту в зазначених питаннях істотною є психологічна складова, позаяк саме когнітивна система людини утворює часовий досвід. Пізнає ж людина лише те, що представлене в її потоці досвіду. Як слідує з відомих моделей часового механізму індивіда [4; 5], функціональні властивості такого механізму визначають особливості часового досвіду особи, її здатність сприймати, запам'ятовувати, відтворювати та порівнювати часові інтервали, оперувати змістом свідомості щодо наповнення його подіями минулого чи майбутнього.

Окремо звертає на себе увагу питання щодо напрямку плину часу. Його складність полягає в залежності від визначення, що таке час, а отже й від відповіді на питання – що ж саме плине? Разом з тим питання, що таке час, вже більш як дві тисячі років вважається радше відкритим, ніж таким, що набуло належну відповідь – реальне, раціональне визначення часу [1; 3].

Разом з тим, практично в кожній мові представлені часові структури. Тому уникнення складного філософського питання, що таке час, в психологічних дослідженнях може відбуватись через звернення до мови та структури висловлювання, що відображає кодування напрямку часу. Е. ван дер Меер та колеги [6; 7] продемонстрували, що кодування напрямку часу відбувається в структурі мови. Як вимірювана змінна воно проявляється як зміна часу необхідного на розуміння сенсу речення залежно від того, використано в реченні прямий чи зворотний порядок слів. Цей підхід є досить ефективним для мов з чітко встановленим порядком слів, наприклад, в німецькій мові. Недолік же такого підходу полягає в проблематичності його застосування для мов з відносно вільним порядком слів, наприклад, слов'янських мов, в тому числі для дослідів українською мовою.

В природничих науках моделювання напрямку часу описується поняттям ентропії та її різними моделями залежно від сфери застосування. Поняття ентропії як міри невпорядкованості об'єктів в замкненій системі було введено Л. Больцманом [2]. Ми розглядаємо відрізок суб'єктивного теперішнього як замкнений елемент досвіду [8]. За аналогією будь-який суб'єктивний часовий

інтервал також є замкненим сегментом досвіду. Отже до нього можна застосувати вимірювання ентропії.

Раніше нами було запропоновано метод використання математичних операцій з суб'єктивними часовими інтервалами для вивчення будови часового виміру досвіду індивіда [9; 10; 11]. Спираючись на тезу про часовий інтервал як замкнений сегмент досвіду та математичні операції з часовими інтервалами, нами було поставлено кілька експериментів, що моделюють розширення та звуження сегменту досвіду індивіда в часовому вимірі, а отже відповідно в них моделюється зростання та зменшення ентропії зазначеного сегменту досвіду [11]. Наприклад, в одному з експериментів вивчалось згортання часового інтервалу при застосуванні операції ділення його тривалості та розгортання інтервалу при операції множення. Подібним чином згортання й розгортання часового інтервалу можна досліджувати за допомогою операцій додавання та віднімання. Зазначені перетворення слугують аналогами зменшення та збільшення ентропії. Слідуючи розумінню ентропії за Л. Больцманом ($e = \ln W$), та висунутому нами положенню, що більш тривалий відрізок досвіду індивіда містить більшу кількість елементів (W), було зроблено припущення, що кодування напряму плину часу в когнітивній системі індивіда відбувається через зміну кривизни часового виміру досвіду. При цьому окремі часові інтервали розглядаються як вектори. Вимірювання ж кривизни часового виміру досвіду індивіда відбувається за правилами Евклідової геометрії. Але, як свідчать отримані результати, ці правила порушуються для операцій з часовими інтервалами. Має місце залежність результату математичної операції від того розширюється чи звужується сегмент досвіду. Нехай візьмемо часові інтервали A , B та C , де $C > B > A$ та для яких математично діє: $A + B = C$. Але експериментально отримуємо порушення цієї рівності. Для розширення досвіду, наприклад, для операції додавання маємо: $A + B > C$. Для звуження досвіду, а саме для операції віднімання маємо: $C - B > A$ або ж $C > A + B$. В цілому ж йдеться про порушення рівності, яка мала б бути дійсною для векторів Евклідового простору. Натомість маємо $A + B \neq C$.

Таким чином підтверджується припущення, що напрям плину часу кодується в когнітивній системі через зміну кривизни часового виміру досвіду індивіда. Перехід від зростання до зменшення ентропії закритого сегменту досвіду описується відповідною зміною кривизни часового виміру. Враховуючи несумісність рівнянь $A + B > C$ та $C > A + B$, субпростори часового виміру, що відповідають збільшенню та зменшенню ентропії, не перетинаються.

Література:

1. Bardon A., Dyke H. A companion to the Philosophy of Time. Wiley-Blackwell, 2013.
2. Janes E. T. Gibbs vs Boltzmann entropies. *American Journal of Physics*, 1965, 33, 391–398.
3. The Oxford handbook of philosophy of time. Oxford: Oxford university Press, 2011.
4. *Time and Mind*. H.Helfrich (ed.). Seattle, Toronto, Gottingen, Bern: Hogrefe & Huber Publishers, 1996.
5. *Time and Mind II. Information processing perspectives*. H.Helfrich (ed.). Seattle, WA: Hogrefe & Huber Publishers, 2003.
6. Van der Meer E. Zeitkodierung in Wissenskörpern. *Zeitschrift für Psychologie*. 1999, No 207, 363–381.

7. Van der Meer E., Bezer R., Heinye B. & Badel I. Temporal order relations in language comprehension. *Journal of experimental psychology: Learning, Memory and Cognition*. 2002, No 28, 770–779.

8. Полунін О. В. Психологічне дослідження феноменології переживання теперішнього. *Психологія і суспільство*. 2007, № 4. С.138–143.

9. Полунін О. В. Віднімання суб'єктивних часових інтервалів: дослідження часового виміру досвіду індивіда і функціонування часового механізму. *Проблеми загальної та педагогічної психології: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка*. За ред. С. Д. Максименка. Т XII, част. 7. Київ, 2010. С. 351–364.

10. Полунін О. В. Математичні операції із суб'єктивними часовими інтервалами як метод дослідження функціонування часового механізму індивіда. *Психологія і суспільство*. 2010, № 3. С. 203–212.

11. Полунін О. В. Переживання людиною плину часу: експериментальне дослідження: монографія. Київ: Гнозис, 2011.

УДК: 159.9:316:001

ФУРМАН Анатолій, доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології та соціальної роботи Західно-українського національного університету (м. Тернопіль)

СУТНІСНІ ВИЗНАЧЕННЯ МЕТОДОЛОГІЧНОЇ ОПТИКИ МУЛЬТИДИСЦИПЛІНАРНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Комплекс багатомодульної методологічної оптики мультидисциплінарного дослідження постнекласичного способу-рівня миследіяльного здійснення надрефлексивно й метасистемно взаємодоповнює: а) відповідні багатопараметричні оптики класичного, некласичного і постнекласичного типів наукової раціональності за логікою їх категорійного, критеріального, атрибутивного та мислевчинкового ускладнення; б) п'ятирівневу структурно-функціональну організацію (здійснену за філософськими категоріями «універсальне – загальне – особливе – одиничне – конкретне») методологічних модулів як збірних інструментів професійного методологування в рамках найбільш культурно значущих методологій; в) ідеали, принципи, стратегії та норми тільки народжуваної постнекласичної методології, яка об'єднує взаємопрониклий тип зв'язку між усіма науками, налагоджує діалог культури, інтегрує єдність істини і моральності, раціонального знання та етичної поведінки, легалізує змішані, парадигми, методології; г) основи-постулати, категорії, канони та епістемологічні організованості метаметодологічної оптики, яка нині утворюється як новітній постнекласичний проект взаємопов'язаних траєкторій розвитку філософії, науки, методології, фондування на розумінні оптики як інтегрального механізму чи складного комплексу засобів підбору та укомплектування лінз-модулів узаємозалежних розуміння, мислення, діяльності, рефлексії в канонічному форматі реалізації в ч и н к у метаметодологізації, предметом якого є дослідження наявних методологічних теорій і систем. При цьому саме методологічна оптика увиразнює собою головне синтетичне упередметнення і парадигмальне осереддя обстоюваної нами версії постнекласичної методології.

Насамперед у зв'язку з цим за вчинковим принципом розкрито сутнісні змістовності, головні причини, інструментально-категорійні модулі логічно довершеної методологічної оптики, а також визначальні критерії типологічного розрізнення історично змінних і культурно відмінних за значущістю та впливом ідеалів наукової раціональності. Водночас уперше створені й детально охарактеризовані моделі методологічної діяльності оптики класичної, неklasичної і постнекласичної науки, чітко визначений їх усеозростаючий якісно параметричний набір, описані структурно-функціональні зв'язки, інваріантно прийняті ідеали і нормативно-пізнавальну та основні епістемологічні організованості і продукти. Крім того, деталізовані та систематизовані аргументи-позиції постановки постнекласичної епістемології у взаємодоповненні гносеологічного і суто рефлексивного розгляду. Нами аргументовано п'ятирівневу категорійну схему чітко організованих лінз-модулів новітньої методологічної оптики теоретичного конструювання і психологічного пізнання модульно-розвивальної взаємодії як складносистемного психосоціального явища. У результаті методологічна оптика обґрунтована в чотирьох вимірах або модусах власної мислевчинкової буттєвості, а саме як: 1) метафоричний конструкт і категорійне поняття філософської та наукової методології; 2) особливе налаштування дослідницької та конструктивної свідомості в її сутнісному осередку – інтенційності методологічного мислення – на власну саморефлексію; 3) самобутнє розмірковувальне знаряддя та ефективний інструмент мислевчинення і компетентного методологування; 4) інноваційний модульний комплекс саморефлексивних лінз (головним чином методів, засобів, механізмів та інструментів) конструювання, пізнання та перетворення дійсності-реальності, що використовується для конкретних умов, завдань, ресурсів, спроможностей. Запропоноване нами дослідження становить собою завершений авторський проект створення складного комплексу багатомодульної методологічної оптики мультидисциплінарного дослідження постнекласичного модального рівня реалізації мисленнєвої діяльності, який надрефлексивно та метасистемно доповнює: а) відповідну багатопараметричну оптику класичного, неklasичного та постнекласичного типів наукової раціональності відповідно до логіки їх категоріального, критеріального, атрибутивного та мисленнєво-діяльнісного ускладнення; б) п'ятирівневу структурно-функціональну організацію (реалізовану відповідно до філософських категорій «універсальне – загальне – спеціальне – специфічне») методологічних модулів як колективних інструментів професійної методологізації в рамках найбільш культурно значущих методологій; в) ідеали, принципи, стратегії та норми новонародженої постнекласичної методології, яка пропагує взаємопроникний тип зв'язку між усіма науками, встановлює діалог культур, інтегрує єдність істини та моралі, раціонального знання та етичної поведінки, легалізує змішані методи, парадигми, методологеми; г) основи-постулати, категорії, канони та епістемологічні організації метаметодологічної оптики, яка нині формується як новітній постнекласичний проект взаємопов'язаних траєкторій розвитку філософії, науки, методології, базується на розумінні оптики як цілісного механізму або складного комплексу інструментів відбору та оснащення лінзами-модулями

взаємозалежного розуміння, мислення, діяльності, рефлексії в канонічному форматі реалізації акту метаметодологізації, предметом якого є вивчення існуючих методологічних теорій та систем, водночас саме методологічна оптика є основним синтетичним об'єктивуванням та парадигматичним центром постнекласичної версії методології, що тут пропагується. Перш за все, у зв'язку з цим, виходячи з принципу дії, сутнісних четвертинних суб'єктивацій, основних причин, нами розкрито інструментально-категоріальні модулі логічно вдосконаленої методологічної оптики, а також визначальні критерії їх типологічного розмежування.

Література:

1. Фурман А. В. Категорійна матриця вітакультурної методології: від мислевчинення до канону. Психологія і суспільство. 2023. № 2. С. 6–50.
2. Фурман А. В. Методологічна оптика як інструмент мислевчинення. Психологія і суспільство. 2023. № 2. С. 6–48.
3. Фурман А. В. Методологічні оптики типів наукової раціональності: атрибути, параметри, підходи. Психологія і суспільство. 2025. № 1. С. 24–79.

УДК 159.923.2

ШИНКАРУК Василь, доктор філологічних наук, професор, професор кафедри філософії Національного університету біоресурсів і природокористування України (м. Київ)

ШИНКАРУК Лідія, магістрантка Національного медичного університету імені О. О. Богомольця (м. Київ)

РОЛЬ МОТИВАЦІЇ У ПСИХОЛОГІЧНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

У контексті швидких соціальних, економічних і технологічних змін мотивація виступає визначальним чинником, що забезпечує адаптацію людини до нових умов, підтримує її внутрішню активність і сприяє формуванню гнучкості мислення. Дослідження мотиваційної сфери дозволяє зрозуміти, як саме внутрішні та зовнішні стимули впливають на поведінку та розвиток особистості, і виявити механізми, що забезпечують її цілеспрямованість та психологічну стійкість. Значення мотивації у розвитку особистості посилюється необхідністю формування здатності до саморегуляції, емоційної зрілості та продуктивної соціальної взаємодії. Успішність навчальної, професійної та соціальної діяльності значною мірою залежить від рівня й характеру мотиваційних процесів, що визначають готовність людини до подолання труднощів, прийняття рішень і досягнення поставлених цілей, тому дослідження ролі мотивації є актуальним не лише для психологічної науки, а й для практики освіти, менеджменту, соціальної роботи та інших сфер, де розвиток особистісного потенціалу є ключовою умовою ефективності.

Мотивація є ключовим психологічним механізмом, що визначає активність людини, спрямовує її поведінку на досягнення певних цілей та формує внутрішню динаміку розвитку особистості, визначаючи, чому людина

діє, якими є її пріоритети та що становить для неї цінність. Без мотивації будь-які задатки та здібності не можуть повноцінно реалізуватися, адже саме мотивація забезпечує внутрішній імпульс до саморозвитку. Науковці розглядають саморозвиток як цілеспрямовану різноманітну самозміну особистості, яка має на меті її максимальне духовно-етичне та діяльнісно-практичне самозбагачення та саморозкриття; самостійне її формування, спрямоване на успішну самореалізацію в суспільстві [3, с. 145].

У процесі психологічного розвитку мотивація виступає рушійною силою пізнання. Внутрішня потреба у нових знаннях, самопізнанні й розширенні власних можливостей стимулює людину до постійного пошуку інформації та вивчення навколишнього світу. Мотиваційні чинники підсилюють когнітивні процеси, а саме: увагу, пам'ять, мислення, що робить навчання ефективнішим та більш усвідомленим. Важливим аспектом є те, що мотивація впливає на формування ціннісних орієнтацій особистості, адже те, до чого людина прагне, що вважає значущим, визначає характер її вибору та моральні засади поведінки. Саме структура мотиваційної сфери дозволяє зрозуміти, які життєві цілі обирає індивід і яким чином він інтегрує їх у свою систему життєвих планів.

Мотивація відіграє значну роль у становленні самооцінки та самосприйняття. Успіхи, досягнуті завдяки активній мотивації, формують відчуття компетентності, впевненості й самоповаги, а низький рівень мотиваційної активності може призвести до формування почуття безсилля, невпевненості та уникнення складних завдань.

Не менш важливим є вплив мотивації на емоційну сферу. С. Понікаровська вважає, що позитивні емоції від будь-якої праці визначаються її успішністю, а найбільш значущі результати праці визивають сильні задоволення та радість, менші – слабші [2, с. 183]. Реалізація власних потреб і прагнень приносить людині позитивні емоції, підтримує психологічний комфорт і внутрішню гармонію, а невдоволена мотивація, навпаки, може спричинювати підвищену тривожність і внутрішній конфлікт, що гальмує розвиток особистості.

У соціальному розвитку мотивація визначає характер взаємодії з оточенням. А. Маслоу розглядав розвиток не тільки як задоволення, що прогресує, основних потреб аж до їх цілковитого зникнення, але також і як специфічну форму мотивації зростання над ними [4]. Людина з високою соціальною мотивацією прагне до співпраці, лідерства, конструктивної комунікації та формування позитивних міжособистісних зв'язків. Мотивація бути прийнятим і значущим у соціумі сприяє розвитку емпатії, відповідальності й соціальної компетентності.

Професійний розвиток також неможливий без цілеспрямованої мотивації. На думку В. Гордієнко, зміст, особливості й результативність процесу професійного розвитку фахівця визначають, з одного боку, основні характеристики та вимоги професійної діяльності, а з іншого боку, особистісні цінності та життєві домагання людини як соціального суб'єкта [1]. Саме мотивація допомагає людині визначити свою сферу діяльності, підвищувати кваліфікацію, долати труднощі й адаптуватися до змін. Внутрішня мотивація

сприяє творчості та інноваційності, а зовнішня – забезпечує дисципліну й організованість у професійному середовищі.

Таким чином, мотивація є фундаментальним чинником психологічного розвитку особистості, що впливає на всі компоненти її психічної організації: когнітивний, емоційний, соціальний, поведінковий та забезпечує цілісність особистісного зростання, сприяє досягненню життєвих цілей і підвищує психологічну стійкість.

Література

1. Гордієнко В.І. (2001). Розвиток особистості в процесі професіоналізації: професіогенез особистості. Психологія праці та професійної підготовки особистості: навчальний посібник / за ред. П.С. Перепелиці, В.В. Рибалки. Хмельницький: ТУП. С. 48–67.
2. Понікаровська С. В. (2010). Вплив емоційного компоненту на ефективність навчання іноземної мови у немовних ВНЗ. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки. Х. № 16. С. 181-187.
3. Романовський О. (2012). Педагогіка успіху. Харків: НТУ «ХП». 370 с.
4. Maslov A. (1968). Toward a psychology of being. 3-nd. New York.

УДК: 159.9:378.013.77-057.87:316.614.4

ШЕВЦОВА Олена, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Національного університету біоресурсів і природокористування України (м. Київ)

РОЗВИТОК ІНТЕРНАЛЬНОСТІ У МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ЯК ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВОЇ ЯКОСТІ В УМОВАХ ЗВО

Студенти, котрі проходять професійну підготовку за спеціальністю «Психологія» в закладах вищої освіти, набувають не тільки професійні знання, вміння, навички та компетенції, а й особистісно-професійно розвиваються, наближаючи власну індивідуальність до образу ідеального психолога-професіонала. Саме розвиток професійно важливих якостей формує згодом особистість фахівця, яка власне у професіях соціономічного спрямування й є основним робочим інструментом [1; 2; 3]. Соціально-психологічні механізми розвитку професійно важливих особистісних якостей майбутніх фахівців включені у процеси професійної самосвідомості, у межах яких виокремлюють когнітивну, афективну (емоційно-оцінну) та конативну (поведінково-регулятивну) структурно-функціональні складові [3; 5].

Поведінково-регулятивна компонента професійної самосвідомості майбутніх фахівців ґрунтується на інших складових професійної Я-концепції і взаємопов'язана з образом «Я-професіонал», професійною самооцінкою та професійним самоставленням [1; 3; 4]. Репрезентується поведінково-регулятивна компонента професійної самосвідомості переважно через локус контролю фахівця, поведінковий потенціал, саморегуляцію.

Локус контролю за Дж. Роттером позначає способи (стратегії), за допомогою яких люди приписують (атрибутують) причинність і відповідальність за результати своєї і чужої діяльності. У вітчизняному науковому просторі термін «локус контролю» часто замінюється на «локус суб'єктивного контролю», що

розуміється науковцями як важлива інтегральна характеристика самосвідомості, яка пов'язує почуття відповідальності, готовність до активності і переживання щодо власного «Я». При цьому вченими визначаються два полярних способи приписування причинності і відповідальності, тобто *локусу контролю*: 1) причинність і відповідальність приписується самій діючій особистості (її зусиллям, здібностям, бажанням, компетентності) – це стратегія інтернальна (інтернальний, або суб'єктивний, або внутрішній локус контролю); 2) відповідальність покладається на фактори, що не залежать від особистості (зовнішні обставини, події, везіння, містичний фактор долі, фатальна дія спадковості, вплив оточення, інші люди тощо) – це екстернальний (або зовнішній) локус контролю [1; 2; 5].

Відмінності в локусі контролю знаходять своє відображення в особистісних властивостях людей. Так, інтернали – це люди, що керують ситуацією, контролюють її, вона їм доступна, вони більш впевнені у собі, спокійні і доброзичливі у ставленні до інших, виявляють більшу відповідальність і соціальну активність, вони більш послідовні у своїй поведінці, сильніше продуктивні в ситуаціях прийняття рішень та ситуаціях, що пов'язані з ризиком. Екстернали ж характеризуються завищеною тривожністю, стурбованістю, конформністю, й одночасно – меншою терпимістю у відношенні до людей. Відтак, інтернальність як особистісна якість може відігравати важливу роль у становленні фахівців допомагаючих професій, зокрема психологів, оскільки інтернальність позитивно пов'язана з соціальною відповідальністю, з усвідомленням людиною смислу і цілей життя [2; 5].

Задля розвитку інтернальності як особистісно-професійної якості у майбутніх фахівців галузі психології у закладах вищої освіти запроваджуються групові тренінгові та індивідуально-розвивальні програми, метою яких є набуття студентами: системного й чіткого усвідомлення власних професійних прагнень і перспектив; високо диференційованого уявлення про себе як професіонала і суб'єкта професійної діяльності; адекватної професійної самооцінки та усталеного позитивного самоствавлення; високого самоприйняття; інтернального локус контролю в усіх значущих сферах професійної діяльності; високого рівня готовності до саморозвитку і особистісних змін; упевненості у собі й своїх можливостях; самопослідовності й самоефективності тощо. Такий комплексний підхід сприяє розвитку аутопсихологічної компетентності майбутніх фахівців психології, що у свою чергу призводить до піднесення внутрішнього локусу контролю особистості.

Література:

1. Малій Н. Інтернальність як психологічна передумова професійного становлення особистості студентів-психологів. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2019, №6(98), С. 349–357. [https://doi.org/10.31865/2077-1827.6\(98\)2019.197473](https://doi.org/10.31865/2077-1827.6(98)2019.197473).
2. Фалько Н. М. Психологічні засади формування інтернальності студентів психолого-педагогічних спеціальностей ВНЗ. *Наука і освіта*. №8, 2009. https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2009/8_2009/40.pdf.pdf.
3. Шевцова О. М. Практика розвитку аутопсихологічної компетентності майбутніх психологів: методичний аспект. *Актуальні проблеми фахової підготовки здобувачів спеціальності 053 Психологія: матер. міжуніверситет. наук.-практ. семінару* (18 листопада 2022 р., м. Київ). К., 2022. С. 22–23.

https://nubip.edu.ua/sites/default/files/u178/220457_1.pdf.

4. Шевцова О. М. Психолого-акмеологічні умови розвитку аутопсихологічної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери. *Актуальні проблеми вищої професійної освіти*: зб. наук. праць VIII міжнар. наук.-практ. конф. (Національний авіаційний університет, 20 березня 2020 р.). Київ, 2020. С. 202-203. Режим доступу: <http://kpppo.nau.edu.ua/files/Konfer2020.pdf>.

5. Шевцова О. М. Розвиток аутопсихологічної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери засобами акмеологічних технологій. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. Вип. 2. Т. 2. Херсон: вид-во ХДУ, 2018. С. 114–119. <https://pj.journal.kspu.edu/index.php/pj/article/view/543/506>.

УДК: 378.013.77-044.332

МАРО Анастасія, магістрантка 2 р.н. спеціальності "Психологія" Національного університету біоресурсів і природокористування України (м. Київ)
МІЛЯЄВА Валерія, доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології Національного університету біоресурсів і природокористування України (Україна)

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ ДО СЕРЕДОВИЩА ЗВО

Період переходу до навчання у закладі вищої освіти є одним із найбільш критичних етапів у житті молодшої людини, оскільки пов'язаний зі зміною соціального статусу та оточення, новими навчальними вимогами та необхідністю самостійної організації життєдіяльності, які потребують адаптації [5, с. 160]. Адаптація студентів до умов ЗВО - комплексний процес, що забезпечують ефективне включення в академічне, соціальне та професійне середовище. Особливої актуальності проблема набуває в умовах значного навчального навантаження, інформаційної перенасиченості та зростання рівня стресу серед студентської молоді [1; 3].

Вивчення психологічних особливостей адаптації дозволяє виявити чинники, що сприяють або ускладнюють пристосування першокурсників до нових умов; визначити можливості психолого-педагогічного супроводу для підтримки їхнього благополуччя [2]. Дослідження в цій сфері є важливим як для вдосконалення психологічної теорії, так і для оптимізації практики організації ефективного освітнього процесу. У цьому контексті суттєве значення має емпіричний аналіз адаптаційних процесів, що став основою проведеного нами дослідження [4; 6].

В емпіричній частині дослідження проаналізовано психологічні особливості адаптації студентів першого курсу до умов навчання у закладі вищої освіти. Комплекс використаних психодіагностичних методик (Спілбергера–Ханіна, Розенберга, Н. Холла та авторська анкета) дозволив оцінити емоційний стан, самооцінку, рівень емоційного інтелекту та мотиваційно-поведінкові аспекти адаптаційного процесу. Отримані результати показали наявність емоційного напруження у респондентів: понад 69 % мають

високий рівень особистісної тривожності, а 26,9 % – високий рівень ситуативної тривожності (рис.1).

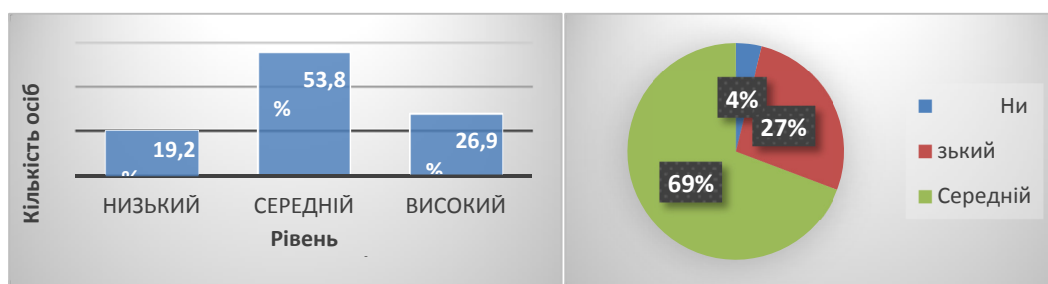


Рис. 1. Показники рівнів ситуативної та особистісної тривожності

Виявлено низький рівень емоційного інтелекту у всіх респондентів. Це може ускладнювати емоційну саморегуляцію та соціальну взаємодію. Анкетування підтвердило наявність проблем із тайм-менеджментом, стресостійкістю та професійною визначеністю: близько 40 % студентів повідомили про емоційне виснаження, а 45 % не мають чіткого уявлення про майбутню професійну траєкторію (рис.2). Однак майже половина студентів мають високу самооцінку, що може виконувати компенсаторну функцію, тоді як низька самооцінка у частини вибірки вказує на ризик труднощів у адаптації.

Отримані дані свідчать про неоднорідний характер адаптації та необхідність психологічного супроводу у перші місяці навчання першокурсників. Саме тому було рекомендовано впровадження тренінгів з розвитку емоційного інтелекту, формування стресостійкості та підтримки професійного самовизначення студентів.

Нами було розроблено тренінгову програму з підтримки психологічного благополуччя та підвищення адаптованості студентів до умов ЗВО. Програма складається з 8 занять, в яких поєднуються освітні, практичні та рефлексивні компоненти.

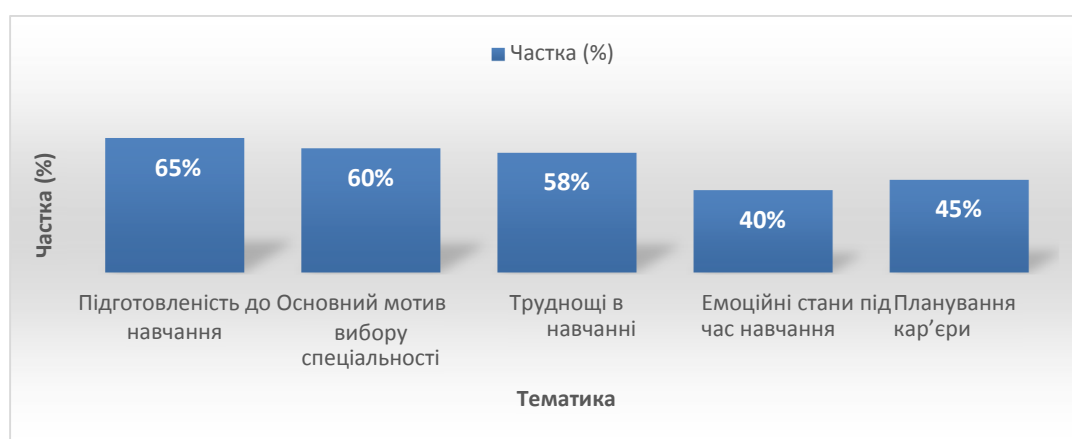


Рис. 2. Домінуючі відповіді респондентів на питання анкети

Структура змісту програми охоплює роботу з ключовими аспектами психологічної адаптації: управління стресом, розвиток емоційного інтелекту, формування навичок саморегуляції та конструктивної комунікації. На заняттях

студенти знайомляться з поняттям психологічного благополуччя, опановують техніки контролю дихання, м'язової релаксації, майндфулнес, практикують ведення емоційного та ресурсного щоденників, мчать застосовувати асертивні стратегії поведінки та формувати власні алгоритми подолання труднощів.

Особлива увага приділяється розвитку стресостійкості та толерантності до невизначеності. Програма забезпечує комплексний вплив на когнітивний, емоційний і поведінковий рівні, сприяючи зниженню тривожності, підвищенню самоефективності, зміцненню соціальної підтримки в студентській групі. Очікуваними результатами є зростання психологічної гнучкості, покращення навичок саморегуляції та підвищення адаптованості студентів до освітнього середовища.

Результати діагностики після проведення тренінгової програми показали її ефективність у підвищенні психологічної адаптованості студентів першого курсу. В учасників експериментальної групи констатовано достовірне зниження ситуативної (–9,8 бала) та особистісної тривожності (–6,1 бала), підвищення рівня самооцінки (+4,6 бала) й істотне зростання емоційного інтелекту (+7,2 бала). Показники мотиваційно-професійної адаптації також суттєво покращилися (+6,7 бала). Статистичний аналіз (t-критерій Стьюдента, $p < 0,05$) підтвердив достовірність позитивних змін.

Тренінг продемонстрував показав значну результативність і може бути рекомендований для систематичного психологічного супроводу першокурсників, сприяючи зниженню стресу, підвищенню емоційної стійкості та успішній інтеграції в навчальне середовище.

Отже, проведене дослідження підтверджує, що адаптація студентів першого курсу потребує особливої уваги в умовах ЗВО. Виявлено, що реакція на адаптацію у першокурсників може проявлятися у підвищенні рівня тривожності, зниженні самооцінки, ускладненні саморегуляції тощо. Все це засвідчує потребу у цілеспрямованій психологічній підтримці студентів на початковому етапі навчання. Розроблена й реалізована нами тренінгова програма довела свою ефективність у зниженні емоційного напруження, підвищенні самоефективності та формуванні адаптивних стратегій поведінки. Отримані результати дають підстави рекомендувати впровадження подібних програм у практику психологічного супроводу першокурсників для забезпечення їхнього успішного включення в освітнє середовище та зміцнення психологічного благополуччя.

Література:

1. Аверіна А. А. Дослідження проявів навчального стресу у житті студентів Психологічний часопис. 2016. Т. 46. С. 8–12.
2. Дмитрашко Н. О. *Емоційний інтелект як чинник соціально-педагогічної адаптації студентів*. УДПУ, 2023. URL: <https://fspo.udpu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/12/...pdf>
fspo.udpu.edu.ua
3. Кисельова Є. В. Стрес у студентів у процесі навчально-професійної підготовки: причини та наслідки. Молодий учений. 2017. №6. С. 417-419.
4. Кузнецов М. А., Фоменко К. І., Кузнецов О. І. Психічні стани студентів у процесі навчально-пізнавальної діяльності: монографія. Харків: Діса плюс, 2015. 338 с.

5. Левківська Г. П., Сорочинська В. С., Штифурак В. С. Адаптація першокурсників в умовах вищого закладу освіти. Київ : Либідь, 2000. 160 с.
6. Петренко, О. Фактори стресу та шляхи їх подолання у студентів вищих навчальних закладів 2020. С. 58
7. Таланчук П. М. Супровід навчання студентів з особливими потребами в інтегрованому освітньому середовищі. Київ, 2003. 72 с.

УДК 159.9:373.3

ПЕТРОВСЬКА Олесья, *магістрантка 1 р.н. спеціальності "Психологія" Національного університету біоресурсів і природокористування України (м. Київ)*
Науковий керівник: доцент кафедри психології Оксана ОЛІЙНИК

ОСОБЛИВОСТІ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Резильєнтність визначається як багатовимірна психологічна характеристика, що відображає здатність особистості адаптуватися, відновлюватися та зростати в умовах стресу або тривалих несприятливих чинників [1].

У науковій традиції резильєнтність розглядається як властивість особистості (стійкість до стресу) і як динамічний процес – здатність до відновлення та розвитку після труднощів [2].

Для педагогіки це поняття є важливим у контексті адаптації дітей до навчальних вимог, соціальної взаємодії та подолання шкільних труднощів [1].

Основні компоненти резильєнтності, виділені українськими дослідниками: емоційно-регулятивні (саморегуляція, контроль емоцій, стабільність афекту) [3]; соціально-підтримувальні (наявність соціальних ресурсів і підтримки) [4]; адаптаційно-процесуальні (динаміка відновлення, посттравматичне зростання) [5].

Таким чином, резильєнтність – це інтегрований результат мобілізації внутрішніх і зовнішніх ресурсів особистості, що охоплює когнітивні, емоційні та соціальні складові.

Молодший шкільний вік (6–10 років) є періодом інтенсивного розвитку когнітивних, емоційних і соціальних функцій, що визначає здатність дитини долати труднощі та адаптуватися до вимог школи.

Пізнавальні процеси дітей цього віку характеризуються неповною сформованістю довільної уваги та слухової пам'яті, домінуванням наочно-образного мислення над логічним [4]. Це зумовлює потребу в педагогічній підтримці та структурованому навчальному середовищі.

Емоційна сфера визначається підвищеною чутливістю та недостатнім рівнем саморегуляції, що потребує розвитку емоційного інтелекту та навичок контролю емоцій [6].

Поведінка молодших школярів у конфліктних чи стресових ситуаціях часто імпульсивна, особливо у дітей 1–2 класів [7], що вказує на необхідність формування емоційної стійкості.

Соціальна ситуація розвитку (взаємодія з учителем, однолітками, правила колективу) формує базові навички співпраці, толерантності та адаптації, що є складниками резильєнтності.

Вікові особливості створюють і виклики, і можливості для розвитку психологічної стійкості, а її формування потребує адресної педагогічної підтримки та відповідних умов навчального середовища.

Формування резильєнтності в молодших школярів є багатокомпонентним процесом, який поєднує внутрішні ресурси дитини (емоційні, когнітивні, вольові) та зовнішні умови (сімейне та шкільне середовище) [2; 3].

Когнітивно-поведінковий підхід трактує резильєнтність як навичку, яку можна формувати через навчання адаптивних стратегій мислення, емоційної регуляції та проблеморозв'язання. Він акцентує зв'язок резильєнтності з емоційним інтелектом [5].

Системно-ресурсний підхід (С. Потапов) розглядає резильєнтність як результат використання внутрішніх (оптимізм, самооцінка, гнучке мислення) і зовнішніх ресурсів (сім'я, вчитель, однолітки) [8].

Соціально-екологічний підхід підкреслює роль взаємодії дитини з різними середовищами (сім'я, школа, громада). Якість міжособистісних відносин є провідним чинником формування резильєнтності [9].

У межах даної доповіді ми дотримуємося інтегративного підходу, що поєднує елементи всіх попередніх концепцій, розглядаючи розвиток резильєнтності як цілісну педагогічно-психологічну систему, що включає роботу з особистісними, соціальними та екологічними факторами [1].

Теоретичний аналіз показує, що розвиток резильєнтності вимагає комплексних програм, які поєднують формування емоційного інтелекту, розвиток соціальної компетентності, зміцнення самооцінки та створення підтримувального освітнього середовища.

Література:

1. Резильєнтність. Українська електронна енциклопедія освіти. URL: <https://eduglos.iitta.gov.ua/index.php/%D0%A0%D0%B5%D0%B7%D0%B8%D0%BB%D1%8C%D1%94%D0%BD%D1%82%D0%BD%D1%96%D1%81%D1%82%D1%8C> (дата звернення: 10.11.2025).
2. Музичко Л. В. Резильєнтність і посттравматичне зростання особистості внаслідок стресу. *Журнал соціальної та практичної психології*. 2024. № 3. С. 44–49.
3. Прядко Н. О. Резильєнтність в контексті прояву емоційного інтелекту особистості. *Наукові записки. Серія: Психологія*. 2025. № 2. С. 113–118.
4. Коняєва Л., Романько Н. Особливості розвитку пізнавальної сфери дітей молодшого шкільного віку. *Збірник наукових праць "Проблеми сучасної психології"*, 2019. № 14. С. 370–381.
5. Грішин Е. Резильєнтність особистості: сутність феномену, психодіагностика та засоби розвитку. *Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Психологія*. 2021 (64). С. 62–81.
6. Сухопара І. Г. Вікові особливості молодших школярів у контексті розвитку емоційного інтелекту *Наукові записки*, 2020. № 62. С. 225–229.
7. Шпак С. Г. Вплив вікових особливостей молодших школярів на їхню поведінку у конфліктних ситуаціях. *Освіта регіону*. 2011. №3. С. 133–136.
8. Потапов С. О. Проблема резильєнтності в сучасній психології. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія: Психологія*. 2023. № 2. С. 90–95.

9. Сичинська, М. Теоретичні аспекти впливу батьківсько-дитячих взаємин на формування резильєнтності підлітка. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 12 : Психологічні науки* : зб. наук. праць. - Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2022. Вип. 18 (63). С. 64–75.

УДК: 159.95:004-057.21

РИБАЛЬЧЕНКО Дмитро,

магістрант 2 р.н. спеціальності "Психологія" Національного університету біоресурсів і природокористування України (м. Київ)

Науковий керівник: доцент кафедри психології Оксана ОЛІЙНИК

РОЛЬ САМООЦІНКИ В ЕФЕКТИВНОСТІ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МОЛОДИХ ІТ-СПЕЦІАЛІСТІВ

Етап молодості – період активного становлення професійної ідентичності та ціннісних орієнтирів. У цей час самооцінка визначає впевненість у власних можливостях і здатність реалізовувати свій потенціал [5]. Під впливом соціального досвіду й успішності діяльності формується адекватна самооцінка, яка сприяє активності, ініціативності та готовності долати труднощі [1]. Занижена самооцінка обмежує розвиток, підсилює тривожність і ускладнює професійне зростання, тоді як завищена може призвести до переоцінки можливостей та проблем у командній взаємодії [6].

ІТ-сфера, зокрема галузь QA, висуває високі вимоги до гнучкості мислення, стресостійкості та швидкого навчання [7]. Молоді спеціалісти стикаються з підвищеним психоемоційним навантаженням через відповідальність за якість продукту та роботу з великими обсягами інформації, що підсилює значення адекватної самооцінки у професійному становленні [4].

У проєктах, пов'язаних із підвищеним ризиком для кінцевого користувача (наприклад, застосунки для дайвінгу, спорту чи активного відпочинку), рівень відповідальності зростає, що може посилювати напругу та впливати на самооцінку фахівця. У таких умовах адекватна самооцінка виступає захисним фактором, що забезпечує можливість ефективної діяльності, збереження продуктивності та професійного розвитку [3].

У рамках дослідження було проведено психодіагностичне тестування молодих ІТ-фахівців. Для оцінки самооцінки використовувалися стандартизовані методики, зокрема «Тест самооцінки Розенберга», а рівень самореалізації визначався за допомогою опитувальників, що вимірюють мотиваційні та ціннісні орієнтації [2].

Кореляційний аналіз показав наявність помірного позитивного зв'язку між рівнем самооцінки та загальними показниками самореалізації (Таб. 1.1). Це свідчить про те, що підвищення впевненості у власних можливостях прямо пов'язане з більшою активністю, продуктивністю та психологічною стійкістю молоді.

Результати кореляційного аналізу

Тест №1	Тест №2	Показник кореляції між результатами тестів
Тест самооцінки Розенберга	Тест «САМОАЛ»	0,36
Тест загальної самооефективності	Тест «САМОАЛ»	0,33
Тест самооцінки Розенберга	Тест загальної самооефективності	0,64

Для підвищення ефективності самореалізації важливими є:

- розвиток навичок саморефлексії та реалістичної оцінки власних досягнень [5];
- формування стратегій емоційної регуляції та стресостійкості [7];
- оволодіння техніками самопідтримки [4];
- створення в колективах культури підтримки та менторства [1];
- розвиток професійних компетентностей, що підвищують упевненість у собі [3].

Рівень самооцінки є важливим предиктором ефективної самореалізації молоді особистості, особливо в умовах сучасних професійних викликів [1]. У сфері ІТ адекватна самооцінка сприяє професійному зростанню, емоційній стабільності та здатності успішно виконувати складні завдання [7]. Отримані результати кореляційного аналізу підтверджують наявність позитивного взаємозв'язку між самооцінкою та рівнем самореалізації, що підкреслює важливість розвитку психологічної культури молоді та фахівців сучасних професій [5].

Література:

1. Бойко О., Горун Г. Самооцінка як важливий критерій становлення особистості. *Вісник Національного університету оборони України*. 2023. 72(2), С. 29-34.
2. Коляденко С. Самооцінка як фактор становлення особистості. 2021.
URL: <https://dspace.nuft.edu.ua/items/a4453ecd-aa95-445a-939e-6aa8b138d4af> (дата звернення: 20.11.2025).
3. Judge T. A., Bono J. E., Erez A., Locke E. A. Core Self-Evaluations and Job and Life Satisfaction: The Role of Self-Concordance and Goal Attainment. *Journal of Applied Psychology*. 2005. Vol. 90, No. 2, P. 257–268.
4. Baumeister R. F., Campbell J. D., Krueger J. I., Vohs K. D. Does High Self-Esteem Cause Better Performance, Interpersonal Success, Happiness, or Healthier Lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest (PSPI)*. 2003. Volume 4, Issues 1.
5. Mruk C. J. Defining Self-Esteem as a Relationship between Competence and Worthiness: How a Two-Factor Approach Integrates the Cognitive and Affective Dimensions of Self-Esteem. *Polish Psychological Bulletin*. 2013. vol.44(2), P. 157–164.
6. Зарицька В. В., Козаченко Д. С. Феномен самооцінки у психологічному дискурсі. *Journal of Psychology Research*. 2023. 29(12), P.19–25.
7. Іванова О. С. Взаємозв'язок рівня стресу та самооцінки стресостійкості з копінг-стратегіями поведінки. *Дніпровський науковий часопис публічного управління, психології, права*. 2022. №2.

САЖНЄВА Лілія, *магістрантка 2 р.н. спеціальності "Психологія" Національного університету біоресурсів і природокористування України (м. Київ)*

Науковий керівник: доцент кафедри психології Оксана ОЛІЙНИК

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ САМООЦІНКИ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ

Самооцінка є одним з провідних компонентів особистісного розвитку, оскільки визначає рівень упевненості, самоприйняття, соціальну активність та здатність молодого людини до адаптації в умовах стресу. У молодіжному віці вона ще недостатньо стабільна, що робить її вразливою до впливу емоційних чинників, зокрема тривожності. Дослідження свідчать, що тривожність є одним із найбільш значущих факторів, які здатні змінювати характер самооцінки та знижувати її стійкість [1; 2].

Підвищена тривожність формує емоційний тиск, що проявляється у внутрішній напрузі, невпевненості та страху помилки. Це ускладнює об'єктивне сприйняття власних можливостей і здатність оцінити свої досягнення, що особливо актуально для сучасної молоді, яка перебуває під впливом соціальної нестабільності та високої кількості зовнішніх стресорів [1]. На думку дослідників, молоді люди з високим рівнем тривожності частіше знецінюють власний досвід та демонструють схильність до самозвинувачення [3].

Когнітивний компонент тривожності також відіграє суттєву роль у формуванні самооцінки. Тривога активує негативні автоматичні думки, катастрофізацію та узагальнення, що зумовлює формування нереалістично занижених уявлень про себе [2]. Молоді люди починають інтерпретувати нейтральні ситуації як небезпечні, перебільшують власні помилки та недооцінюють успіхи, що стає підґрунтям для зниження самооцінки.

Підвищена ситуативна й особистісна тривожність супроводжується зниженням упевненості у собі, посиленням самокритики та формуванням нестійкого образу «Я». Молоді люди з вищими показниками тривожності частіше демонструють негативні когнітивні установки щодо власних можливостей, схильність до уникання складних ситуацій і залежність від зовнішнього схвалення, що, у свою чергу, підриває їхню самооцінку. Зростання тривоги зменшує здатність адекватно оцінювати власні досягнення, сприяє знеціненню успіхів та перебільшенню недоліків, що формує загальну нестабільність самосприйняття. Таким чином, тривожність виступає одним із ключових чинників, які визначають рівень і якість самооцінки молоді: чим інтенсивніші тривожні переживання, тим більш вразливою стає самооцінка та тим вище ризик її зниження в умовах стресу та невизначеності.

Найбільш значущими чинниками тривожності для молоді є переживання за особисту безпеку та безпеку близьких, невизначеність майбутнього, фінансова нестабільність, зміни у соціальному середовищі та інформаційний тиск. Саме ці стресори викликають підвищене емоційне напруження, що супроводжувалося зниженням упевненості у собі, сумнівами у власних

можливостях та загальною нестійкістю самооцінки. Водночас молодь активно спирається на низку внутрішніх та зовнішніх ресурсів: підтримку родини та партнерів, спілкування з близькими, віру, хобі, фізичну активність, творчість та навички саморегуляції. Найбільш ресурсними є соціальна підтримка та відчуття значущості взаємин, оскільки вони допомагають знижувати рівень тривожності та зміцнювати позитивне ставлення до себе. Фактори безпеки та невизначеність майбутнього найбільше негативно впливають на самооцінку, тоді як наявність емоційної підтримки, стабільних соціальних зв'язків і можливість проявляти власні здібності – найпотужніші ресурсами, які сприяють її збереженню та відновленню.

Для підвищення рівня самооцінки доцільним є розвиток навичок саморефлексії, що дозволяє усвідомлювати власні сильні сторони, досягнення та індивідуальні ресурси, формуючи більш стійке та позитивне ставлення до себе. Ефективними є техніки когнітивно-поведінкової терапії, зокрема робота з негативними автоматичними думками, переосмислення нереалістичних переконань і формування збалансованих суджень про власні можливості. Для зниження тривожності важливими є практики саморегуляції – дихальні вправи, тілесно-орієнтовані техніки та майндфулнес, які допомагають зменшувати внутрішню напругу й відновлювати емоційну рівновагу. Значний позитивний ефект має соціальна підтримка: участь у групових заходах, спілкування з близькими, обмін емоційним досвідом у безпечному середовищі. Крім того, рекомендується залучення до творчої активності й хобі, що сприяють відновленню внутрішніх ресурсів та посиленню почуття власної цінності. Сукупність цих рекомендацій спрямована на формування стабільнішої самооцінки, підвищення стресостійкості та зменшення впливу тривоги на психоемоційний стан молоді.

Література:

1. Барановська О. М. Самооцінка та рівень домагань студентської молоді в умовах соціальної невизначеності. *Психологічні перспективи*. 2021. № 37. С. 66–74.
2. Берегова Н., Шеремет А., Солодовник Г. Теоретичний аналіз впливу тривожності на самооцінку студентської молоді. *Psychology Travelogs*. 2024. № 1. С. 230–238.
3. Козерук Ю. В., Євсейчик Я. О. Самовдосконалення особистості і її самооцінка. *Психологія розвитку*. 2022. № 3. С. 48–57.
4. Яновська Т. Психологічні особливості міжособистісних стосунків студентської молоді з різним рівнем самооцінки. *Психологічні дослідження*. 2023. № 12. С. 25–33.
5. Hughes J., Parker R. The mediating role of self-esteem in anxiety and academic stress. *Educational Psychology*. 2021. Vol. 41(5). P. 528–542.

СОЛОД Вікторія,
магістрантка 2 р.н. спеціальності
"Психологія" Національного університету
біоресурсів і природокористування України
(м. Київ)
Науковий керівник: доцент кафедри
психології Оксана ОЛІЙНИК

СТИЛЬ БАТЬКІВСЬКОГО ВИХОВАННЯ ЯК ЧИННИК ЕФЕКТИВНОСТІ СПІЛКУВАННЯ ПІДЛІТКІВ З ДОРΟΣЛИМИ

Ефективність спілкування підлітків з дорослими є актуальною проблемою сучасної психології, оскільки саме в підлітковому віці відбувається гостра перебудова системи стосунків з оточенням. У центрі уваги дослідження – аналіз взаємозв'язку між зовнішніми соціальними чинниками, такими як стилі батьківського виховання, та внутрішніми психологічними детермінантами, зокрема рівнем емпатії та самооцінки підлітка [1].

Метою емпіричного дослідження було встановити взаємозв'язок між стилями батьківського виховання, емпатією та самооцінкою підлітків. Для її досягнення було застосовано комплекс психодіагностичних методик: опитувальник стилів батьківського виховання (PSDQ) [2], Індекс міжособистісної реактивності (IRI) [3] та Шкалу самооцінки Розенберга (RSES) [4]. У дослідженні взяли участь 20 підлітків віком 13-15 років та їхні батьки.

Результати дослідження виявили значну поширеність дисгармонійних стилів виховання в досліджуваній вибірці. Лише 35% батьків дотримуються сприятливого авторитетного стилю, тоді як 65% практикують потенційно деструктивні стилі: авторитарний (35%) та ліберальний (30%).

Діагностика особистісних характеристик підлітків показала наявність серйозних внутрішніх бар'єрів для ефективної комунікації. Зокрема, 35% підлітків мають низький або дуже низький рівень емпатії, що свідчить про труднощі у розумінні та сприйнятті почуттів дорослих [3]. Аналіз самооцінки зафіксував, що 45% підлітків мають неадекватну самооцінку (25% – низьку, 20% – високу), що також ускладнює побудову рівноправного діалогу [4].

Статистичний аналіз (коефіцієнт кореляції Спірмена) підтвердив основну гіпотезу дослідження. Виявлено сильний негативний зв'язок між авторитарним стилем виховання та рівнем самооцінки ($r_s = -0,52$) та емпатії ($r_s = -0,41$) підлітків. На противагу, авторитетний стиль має сильний позитивний зв'язок з рівнем самооцінки ($r_s = 0,61$) та емпатії ($r_s = 0,58$) [2]. Також встановлено прямий позитивний зв'язок між рівнем емпатії та самооцінки у підлітків ($r_s = 0,31$) [3, 4].

Отже, результати доводять, що стиль батьківського виховання є ключовим чинником, що опосередковано, через вплив на самооцінку та емпатію, детермінує ефективність спілкування підлітків з дорослими. Авторитетний стиль створює оптимальні умови для формування комунікативного потенціалу, тоді як авторитарний та ліберальний стилі виступають факторами ризику, обмежуючи розвиток необхідних для діалогу якостей. Отримані дані обґрунто-

вують необхідність психологічної роботи з батьками, спрямованої на формування авторитетного стилю виховання [1, 2].

Література:

1. Залюбовська М. В. Психологічні особливості комунікативної взаємодії підлітків із дорослими. Київ: Центр учбової літератури, 2021. 280 с.
2. Robinson C. C., Mandleco B., Olsen S. F., Hart C. H. The Parenting Styles and Dimensions Questionnaire (PSDQ). Handbook of Family Measurement Techniques. Peresvit Vol. 3. 1995. P. 123–145.
3. Davis M. H. A multidimensional approach to individual differences in empathy. JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology. 1980. Vol. 10. P. 85.
4. Rosenberg M. Society and the adolescent self-image. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1965. 326 p.

УДК: 159.9-057.87:37.015.3:005.32

ЯРОШЕНКО Роман, *магістрант 2 р.н. спеціальності "Психологія" Національного університету біоресурсів і природокористування України (м. Київ)*
Науковий керівник: завідувач кафедри психології Ірина МАРТИНЮК

ОПТИМІЗАЦІЯ САМОЕФЕКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ ШЛЯХОМ ВПЛИВУ НА МОТИВАЦІЮ НАВЧАННЯ

В умовах воєнного стану, міграційних процесів, емоційного виснаження молоді, нерівного доступу до ресурсів навчання питання внутрішніх психологічних детермінант академічної успішності виходить на перший план: не достатньо лише створити освітнє середовище – необхідно розуміти, що саме утримує студента в навчанні, підтримує його віру у власні можливості та сприяє доведенню навчальних дій до результату.

Одними з найстабільніших і водночас розвивальних психологічних чинників у цьому контексті є мотивація навчання та самоефективність особистості.

Самоефективність – це узагальнена віра особистості у власну здатність успішно діяти, досягати поставлених цілей та долати труднощі. Вона визначає рівень ініціативності, наполегливості, стійкості й впливає на продуктивність навчальної та професійної діяльності.

У студентському віці самоефективність проявляється як відчуття компетентності у навчанні, здатність до саморегуляції, уміння долати стресові ситуації, зберігати мотивацію та контролювати власну поведінку. Саме в цей період вона набуває особливого значення, оскільки студенти активно формують професійну ідентичність, опановують самостійність, приймають важливі життєві та освітні рішення; тому розвиток самоефективності є критично важливим для їх подальшої професійної успішності.

Під час емпіричного дослідження проблеми самоефективності студентів й індивідуально-типологічних особливостей мотивації їх навчання (проведеному на вибірці із 86 студентів 1-5 курсів НУБіП України та КНУ імені Т. Шевченка за допомогою методик "Шкала загальної самоефективності" Р. Шварцера та М.

Єрусалема в адаптації А. Бойко, "Методика вивчення мотивації навчання у ВНЗ" Т. Ільїної, Academic Motivation Scale – AMS у авторському українському перекладі, а також опитувальника "Діагностика типу темпераменту" за Г. Айзенком, ЕРІ) нами було з'ясовано, що особливості мотивації навчання, значущі для формування майбутнього фахівця, включають переважання змістовних мотивів ("набуття знань", "оволодіння професією"), розвиток внутрішньої та ідентифікованої регуляції, а також зниження ролі зовнішніх і формальних мотивів. Тому важливо, щоб навчальна діяльність мала особистісний смисл і підтримувала автономність студента.

Під час емпіричного дослідження нами був виявлений взаємозв'язок між індивідуально-типологічними особливостями мотивації навчання та самоефективністю студентів. Зокрема, обґрунтовано, що внутрішня мотивація до пізнання та ідентифікована регуляція позитивно корелюють із загальною самоефективністю, тоді як амотивація та зовнішня регуляція – негативно. Студенти з вищою самоефективністю частіше демонструють автономні мотиви та нижчий рівень емоційної напруги.

При цьому мотивація навчання у студентському віці, за результатами емпіричного дослідження, характеризується також помірною вираженістю контрольованих форм регуляції та наявністю частини студентів із підвищеною амотивацією. Внутрішні мотиви мають суттєвий вплив на академічну активність.

Під час емпіричного дослідження також з'ясовано, що особливості самоефективності студентів полягають у переважанні середнього рівня її розвитку, наявності значної варіативності та залежності від емоційної стабільності, соціальної підтримки й рівня внутрішньої мотивації. Виявлено, що підвищений нейротизм пов'язаний зі зниженням самоефективності, а більш виражена екстраверсія – з її зростанням.

Під час формуального експерименту нами було встановлено, що цілеспрямований вплив на мотивацію навчання студентів – передусім на внутрішню мотивацію, ідентифіковану регуляцію, формування навчального смислу та досвіду успіху – сприяє оптимізації їх самоефективності та підвищенню її рівня. Зменшення амотивації й зовнішньої регуляції також відіграє суттєву роль у покращенні показників самоефективності.

Відтак, ми дійшли висновку, що доцільно здійснювати такий вплив за допомогою психологічної програми психотренінгового формату, що ґрунтується на принципах автономії, персональної значущості, поступовості, активної участі та соціальної підтримки. Програма має передбачати роботу з трьома ключовими блоками: когнітивним (переконання, уявлення про успіх), емоційно-регуляційним (керування тривогою, розвиток впевненості) та поведінково-організаційним (цілеутворення, планування, навички саморегуляції).

Перспективою подальших досліджень цього напрямку є розширення вибірки досліджуваних, перевірка довготривалої результативності програми, вивчення ролі соціальної підтримки в динаміці самоефективності та порівняння ефективності онлайн- і офлайн-форматів психологічного впливу.

БУГЕРА Олександра, студентка 4 курсу спеціальності "Психологія" Національного університету біоресурсів і природокористування України (м. Київ)

Науковий керівник: доцент кафедри психології Оксана ОЛІЙНИК

ПСИХОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ МОЛОДІ

В умовах сьогодення, коли українське суспільство проходить крізь надскладні випробування, питання збереження психічного ресурсу молоді набуває особливої гостроти. Якщо раніше про емоційне вигорання говорили переважно в контексті професійної діяльності лікарів чи педагогів, то нині спостерігається тривожна тенденція: цей синдром набуває характеру масового явища серед студентства [4; 5]. Навчання у закладі вищої освіти за рівнем відповідальності та психологічного напруження фактично зрівнялося з повноцінною трудовою діяльністю, що створює передумови для соціально-психологічної дезадаптації [6]. Ситуація ускладнюється тим, що професійне становлення майбутніх психологів відбувається на тлі війни, яка докорінно змінила структуру життєдіяльності [3]. У нашому дослідженні ми ставимо за мету не лише проаналізувати причини виникнення вигорання, а й з'ясувати, яким чином комплекс зовнішніх та внутрішніх чинників руйнує навчальну мотивацію молоді в сучасних реаліях. Варто зазначити, що наукове осмислення поняття «вигорання» (burnout) пройшло шлях еволюції від опису виснаження волонтерів у працях Г. Фрейденбергера [5] до структурної трикомпонентної моделі К. Маслач [5]. Ми спираємось на розуміння цього феномену як захисного механізму, коли психіка блокує емоційні реакції задля захисту від надмірного стресового навантаження [2]. У студентів це має специфічні прояви: від зниження інтересу до навчальних занять і роздратування щодо учасників освітнього процесу (деперсоналізація) до формування стійкого переконання у власній професійній непридатності [1; 5]. Аналіз етіології цього стану дозволяє виокремити дві групи чинників: зовнішні обставини та внутрішні особливості особистості. Безумовно, сучасна вища освіта сама по собі є стресогенною через жорсткі дедлайни, значні обсяги інформації та високу конкуренцію [4]. Однак, на наше переконання, вирішальну роль нині відіграє фактор війни, який виступає тотальним макросоціальним стресором [3]. Специфіка поточної ситуації полягає в руйнуванні базового почуття безпеки. Освітній процес ускладнюється сигналами повітряної тривоги та прямими загрозами життю [3]. Порушення режиму сну внаслідок нічних обстрілів призводить до хронічної втоми, на яку накладається неможливість довгострокового планування. Ця невизначеність є потужним демотивуючим фактором і провокує виникнення «синдрому відкладеного життя», коли навчальні досягнення знецінюються на тлі глобальних подій [3].

Окремої уваги потребують трансформації у сфері комунікації. Попри наявність технічних засобів зв'язку, дистанційний формат навчання та вимушена міграція оточення створюють відчуття глибокої соціальної ізоляції

[7]. Студент часто залишається сам на сам із переживаннями, вдаючись до неконтрольованого моніторингу новинної стрічки. Це провокує вторинну травматизацію, спричиняючи емоційне виснаження через спостереження за трагічними подіями [3; 7]. Проте, попри спільні для всіх зовнішні умови, реакція на стрес є індивідуальною. До групи найвищого ризику належать студенти з перфекціоністськими настановами («синдром відмінника»), які мають завищені вимоги до себе [1]. Намагання втримати високі стандарти успішності в екстремальних умовах призводить до швидкого вичерпання ресурсів [5].

Критично важливим є також рівень особистісної тривожності та наявність навичок емоційної саморегуляції. За відсутності таких навичок молодь часто обирає деструктивні стратегії подолання стресу: ігнорування втоми, заперечення проблем або ескапізм (втечу у віртуальну реальність), що лише поглиблює кризовий стан [8]. Отже, емоційне вигорання молоді сьогодні варто розглядати як складну реакцію на конфлікт між прагненням академічної успішності та виснажливими умовами життя.

Перспективи подальших розвідок ми вбачаємо у проведенні емпіричного дослідження для діагностики рівня вигорання серед студентів університету.

Отримані дані стануть підґрунтям для розробки програми соціально-психологічного тренінгу з елементами арт-терапії. Вибір арт-терапевтичного підходу зумовлений тим, що творчість створює безпечний простір для екологічного відреагування емоцій, які важко вербалізувати. Така програма буде спрямована не на формальний тайм-менеджмент, а насамперед на розвиток життєстійкості, навичок відновлення та пошуку сенсів у кризових умовах.

Література:

1. Ісаков Р. І., Герасименко Л. О. Синдром емоційного вигорання: діагностика та корекція. *НейроNEWS: психоневрологія та нейропсихіатрія*. 2024. № 5–6 (151).
2. Солод Н. І. Теоретичні аспекти дослідження синдрому емоційного вигорання. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2025.
3. Шель Н. В. Емоційне виснаження та втома під час війни: психологічний аспект. *Вісник психології Донецького національного університету*. 2025.
4. Abreu M., Gouveia M. J., Silva S. Burnout Risk Profiles in Psychology Students: An Exploratory Study with Machine Learning. *Behavioral Sciences*. 2025. Vol. 15.
5. Gao J. Student Burnout: A Review on Factors Contributing to Burnout Across Different Student Populations. *Open Journal of Social Sciences*. 2025. Vol. 13.
6. Liu Y., Zhang X. Factors impacting student learning burnout: analysis using structural equation modeling. *Cogent Education*. 2025. Vol. 12.
7. Niu G., Sun X. Social Media Activities With Different Content Characteristics and Adolescent Mental Health. *Journal of Medical Internet Research*. 2025. Vol. 27.
8. Pineda-Espejel H. A., Morquecho-Sánchez R. Trajectories of Emotional Exhaustion and Their Contribution to Depression. *Healthcare*. 2025. Vol. 13.

ВОРВУЛЬ Анна, студентка 4 курсу спеціальності "Психологія" Національного університету біоресурсів і природокористування України (м. Київ)

Науковий керівник: доцент кафедри психології Оксана ОЛІЙНИК

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ТОЛЕРАНТНОСТІ ДО НЕВИЗНАЧЕНОСТІ ТА ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Сучасний світ, сповнений глобальних трансформацій та нестабільності, ставить перед особистістю нові виклики, які особливо гостро відчуються в українських реаліях. У цьому контексті однією з вразливих категорій стає студентська молодь, яка перебуває на етапі професійного становлення та особистісного самовизначення. Збереження психологічного благополуччя в таких умовах вимагає не просто адаптації, а наявності специфічних особистісних ресурсів, ключовим з яких виступає толерантність до невизначеності.

У сучасній психології цей феномен розглядається як складна інтегральна властивість. Спираючись на підхід С. Литвина, толерантність до невизначеності варто розуміти як активну особистісну позицію, що проявляється у постійній готовності суб'єкта до будь-якого розвитку подій [2]. І. Коробка доповнює це розуміння, визначаючи толерантність до невизначеності як здатність оцінювати невизначеність не як загрозу, а як можливість, що зумовлює конструктивне емоційне та поведінкове реагування [1]. На відміну від інтолерантності, яка спонукає до спрощення реальності та прагнення ясності будь-якою ціною, толерантність дозволяє особистості комфортно почуватися в ситуаціях дефіциту інформації, утримувати взаємосуперечливі судження та сприймати складність світу як простір для варіативності дій [2].

Для емпіричного вивчення конструкту С. Литвин виокремлює 13 компонентів толерантності до невизначеності. Для студентів особливо актуальним є розвиток таких складових [2]:

- здатність до комфортного переживання нестачі інформації та розрізнення гіпотез від фактів;
- здатність утримувати взаємосуперечливі судження без прагнення до їх негайного спрощення;
- готовність працювати з повною самовіддачею без гарантій результату та розпочинати справи без абсолютної підготовки;
- комфортне сприйняття власних сумнівів та незнання;
- толерантність до непізнаваності та вміння прийняти невідоме.

Значущість цього конструкту для студентів розкривається через його вплив на процеси прийняття рішень та загальне благополуччя. За даними О. Саннікової та О. Саннікова, толерантність до невизначеності виступає предиктором ефективного вибору: студенти з високим рівнем цієї якості діють раціонально, демонструють незалежність та готовність до ризику. Натомість низький рівень толерантності до невизначеності корелює з імпульсивністю та страхом помилки [3].

Толерантність до невизначеності діє як своєрідний буфер, що захищає психіку від виснаження. Сприйняття невизначених ситуацій як виклику активує пошукову активність і творчий потенціал молоді. Це дозволяє зберігати автономність і відчуття контролю над власним життям навіть за несприятливих обставин, трансформуючи досвід нестабільності у точку особистісного зростання.

Важливим аспектом є вплив толерантності до невизначеності на конкретні складові суб'єктивного благополуччя. Згідно з емпіричними даними, отриманими І. Коробкою, толерантне ставлення до нових та складних ситуацій сприяє особистісному зростанню студентів, їхньому прагненню реалізовувати свій потенціал та відкритості до нового досвіду. Крім того, достатній рівень цієї якості дозволяє молоді зберігати автономію, будуючи життя відповідно до власних переконань, а також ефективно управляти середовищем, долаючи труднощі навіть у нестабільних умовах. Таким чином, толерантність до невизначеності слугує фундаментом для позитивного самоприйняття та налагодження конструктивних стосунків з оточенням. [1].

Таким чином, толерантність до невизначеності є фундаментальним адаптаційним ресурсом сучасної студентської молоді. Вона не лише забезпечує ефективність прийняття рішень у кризових умовах, а й виступає запорукою психологічного благополуччя, дозволяючи трансформувати тривогу перед непередбачуваним майбутнім у конструктивну готовність до дій та розвитку.

Література:

1. Коробка І. М. Особливості впливу толерантності/інтолерантності до невизначеності на суб'єктивне благополуччя студентської молоді. *Věda a perspektivy*, 2023. № 10 (29). С. 230–246.
2. Литвин С. В. Толерантність до невизначеності як психологічний конструкт. *Psychological journal*, 2019. № 1 (21). С. 90–107.
3. Саннікова О. П., Санніков О. І. Толерантність до невизначеності як предиктор прийняття рішень особистістю. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Соціальні та поведінкові науки»*, 2020. Вип. 12 (41). С. 98–123.

УДК 159.947:378.14

ГЛОБЕНКО Ольга, студентка 4 курсу спеціальності "Психологія" Національного університету біоресурсів і природокористування України (м. Київ)
Науковий керівник: доцент кафедри психології Оксана ОЛІЙНИК

КРИТЕРІЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У сучасних умовах суспільного розвитку професія психолога набуває все більшого значення, оскільки психологічна допомога необхідна у сфері освіти, медицини, бізнесу, спорту, міжособистісних відносин та дедалі більшого переліку. Підготовка майбутніх психологів потребує не лише засвоєння теоретичних знань, але й формування психологічної готовності до практичної

діяльності, що включає систему професійних якостей, мотиваційних установок та особистісних характеристик [4].

Професійна готовність розглядається як інтегральне утворення, яке поєднує когнітивні, емоційно-вольові та поведінкові компоненти, спрямовані на успішне виконання професійних завдань [3]. Також вона відображає не лише рівень знань і навичок, але й внутрішню налаштованість фахівця на реалізацію своєї діяльності відповідно до професійних стандартів та етичних норм в реальних умовах психологічної практики [2].

Щодо структури готовності майбутнього психолога, то основними її компонентами є:

- мотиваційний, що означає інтерес до професії, усвідомлення її соціальної значущості, внутрішня потреба допомагати людям.
- когнітивний компонент про систему професійних знань і уявлень щодо психологічної діяльності.
- операційний компонент, що має на увазі сформовані практичні навички спілкування, консультування, діагностики, аналізу психічних явищ.
- емоційно-вольовий компонент, тобто здатність до емоційної саморегуляції, стресостійкість, емпатійність, відповідальність [5].

Які ж психологічні особливості формування готовності? На етапі професійного навчання формування готовності залежить від рівня розвитку професійної самосвідомості, мотивації до саморозвитку, особистісної зрілості та емоційної стабільності [1]. Важливу роль відіграють процеси самопізнання, рефлексії, формування професійної ідентичності. Водночас, цей процес супроводжується певними труднощами: часто спостерігається розрив між теоретичною підготовкою та практичною реалізацією знань. Недостатня кількість можливостей для практики, відсутність досвіду роботи з клієнтами, невпевненість у власних силах та емоційна вразливість можуть стати бар'єрами на шляху становлення майбутнього спеціаліста [2].

Освітнє середовище психологічного факультету грає доволі важливу роль і має забезпечити умови для розвитку не лише академічної, а й емоційної, рефлексивної та комунікативної компетентності студентів [4]. Впливовою є інтеграція навчальних курсів, тренінгів, супервізії, участі у волонтерських та дослідницьких проектах, які сприяють набуттю практичного досвіду.

До ключових якостей, що визначають професійну готовність, належать емпатія, толерантність, комунікативність, рефлексивність, емоційна стабільність, відповідальність, етичність [2]. Саме вони забезпечують ефективну взаємодію з клієнтами, підтримання професійної дистанції, вміння конструктивного вирішення психологічних проблем та здатність до професійного саморозвитку.

Підвищення ефективності підготовки майбутніх психологів можливе через посилення практичної спрямованості навчального процесу, впровадження активних методів навчання (тренінгів, рольових ігор, кейс-аналізу), а також розвиток системи психологічної супервізії. Важливим є створення позитивного психологічного клімату в навчальному середовищі, який стимулює

самоусвідомлення, розвиток професійної рефлексії та формування внутрішньої готовності до роботи з людьми [1; 5].

Як висновок, можна зазначити, що психологічна готовність майбутнього психолога є складним багатокомпонентним утворенням, яке формується у процесі навчання і саморозвитку. Вона виступає показником професійної зрілості та передумовою успішної діяльності фахівця. Системний підхід до підготовки майбутніх психологів дозволяє гармонійно поєднати теоретичні знання, практичні навички та внутрішню готовність до професійного самовираження [3].

Література:

1. Бочелюк В. Й., Стецюк Є. С. Формування готовності студентів-психологів до професійної мобільності (за матеріалами конференції). Зб. мат-лів конф. Запоріжжя, 2020. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://old.zp.edu.ua/uploads/dept_s%26r/2020/conf/4.1/TN_2020-SN.pdf?utm_source=chatgpt.com.
2. Гичко Ю. Аспекти професіоналізації майбутніх психологів в процесі підготовки до професійної діяльності. *Психологічний журнал*. 2021, № 6, С. 15–22. <http://psyj.udpu.edu.ua/article/view/229289>.
3. Мельничук Л. Б., Терновик Н. А., Яцюрик А. О. Діагностика готовності до професійної діяльності здобувачів вищої освіти спеціальності «Психологія». Вісник Міжнародного економіко-гуманітарного університету ім. С. Дем'янчука. Серія *Педагогіка та психологія*. 2025, № 3, С. 27. <https://journals.megu.govno.ua/index.php/ped-psyh/article/view/108>.
4. Kalyuzhna, Y. Розвиток готовності до професійної праці майбутніх психологів у навчальному процесі. *Психологія і особистість*. 2023, № 2, с. 209–221. <http://psychpersonality.pnpu.edu.ua/article/view/288299>.
5. Rodina, N. Formation of practical psychologists' readiness for work in an inclusive environment. *Continuing Professional Education: Theory and Practice*, 2022. <http://npo.kubg.edu.ua/article/view/266489>.

УДК 159.942:378.015.311:378.013.77-057.87

ЛИСЕНКО Тетяна,

студентка 3 курсу спеціальності "Психологія" Національного університету біоресурсів і природокористування України (м. Київ)

ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОЇ УСПІШНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Емоційний інтелект посідає провідне місце у структурі професійної компетентності психолога, адже саме він забезпечує ефективне налагодження контакту з клієнтом, розуміння емоційних станів інших людей, здатність до емпатії та емоційної саморегуляції. У сучасних умовах психологічної нестабільності та зростання емоційного навантаження на спеціалістів питання розвитку емоційного інтелекту майбутніх психологів стає особливо важливим. Емоційний інтелект визначає успішність професійної діяльності, впливає на

якість взаємодії, запобігає емоційному вигоранню та сприяє формуванню ефективних професійних стратегій.

Емоційний інтелект розглядається як здатність розпізнавати, розуміти та регулювати власні й чужі емоції, що робить його важливою складовою комунікативної та професійної компетентності психолога. Він має тісний зв'язок з емпатією, рефлексією, мотивацією та самомоніторингом, що формує інтегровану основу професійної успішності.

У межах курсової роботи було проведено емпіричне дослідження з метою визначення особливостей емоційного інтелекту та його зв'язків із професійними орієнтаціями й рівнем самоефективності майбутніх психологів.

Для дослідження були використані такі методики:

- Методика діагностики емоційного інтелекту Н. Холла – оцінює п'ять компонентів ЕІ (емоційна обізнаність, управління емоціями, самомотивація, емпатія, розуміння емоцій інших);

- Опитувальник емоційного інтелекту «ЕмІн» Д. Люсіна – вимірює внутрішньоособистісний і міжособистісний ЕІ, здатність розуміти та регулювати емоції;

- Методика «Кар'єрні якорі» Е. Шейна – визначає домінуючі професійні орієнтації;

- Шкала загальної самоефективності Шварцера–Єрусалема – оцінює рівень віри у власні можливості та здатність долати труднощі.

Дослідження показало, що більшість студентів мають середній та високий рівні емоційного інтелекту: добре розвинені емпатія, усвідомлення власних емоцій та базові навички саморегуляції. Водночас окремі показники, пов'язані з управлінням складними емоційними станами, потребують розвитку.

За методикою Е. Шейна у студентів домінують орієнтації «Автономія» та «Служіння людям», що відображає ціннісну спрямованість на самостійність і допомогу іншим – важливі характеристики професії психолога.

Рівень самоефективності респондентів переважно середній та вище середнього, що свідчить про достатню впевненість у своїх професійних можливостях і готовність долати труднощі.

Отримані результати підтверджують, що емоційний інтелект є значущим чинником професійної успішності, впливаючи на якість взаємодії, професійні орієнтації та рівень самоефективності студентів-психологів.

Література:

1. Психологія емоцій / За ред. О. Бондаренка. Київ: Академвидав, 2010.
2. Чепурна К. Професійна успішність психолога. Харків, 2020.
3. Юркевич В. М. Психологія професійного становлення. Київ: Каравела, 2012.
4. Ямницький В. Психологія особистісного розвитку. Тернопіль, 2017.

МАЛІНОВСЬКА Ольга, студентка 3 курсу спеціальності "Психологія" Національного університету біоресурсів і природокористування України (м. Київ)
Науковий керівник: старший викладач кафедри психології Алла ШЕВЕНКО

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ Я-КОНЦЕПЦІЇ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

Я-концепція є ключовим компонентом самосвідомості, який визначає ставлення особистості до себе, рівень самооцінки, емоційну стабільність та особистісне зростання. Для студентів-психологів розвиток цілісної Я-концепції має особливе значення, адже є основою професійної ідентичності, рефлексивності та ефективної майбутньої практики.

Я-концепція включає когнітивний, емоційно-оцінний, соціальний та поведінковий компоненти й формується під впливом внутрішніх і зовнішніх факторів: соціального середовища, міжособистісних взаємодій, вимог освітнього простору, рівня рефлексії та індивідуальних психологічних особливостей. Студентський період є сенситивним етапом, коли відбувається активний розвиток професійної Я-ідентичності, осмислення власних ресурсів та можливостей.

У межах дослідження було проведено емпіричне обстеження 30 студентів спеціальності «Психологія» 1 та 4 курсів. Для діагностики використовувалися методики: Методика Дембо-Рубінштейн (оцінка рівня самооцінки) та Адаптована «Тенесійська шкала Я-концепції» (О. Кисляк, І. Нагорна).

Результати показали виражену динаміку розвитку Я-концепції в процесі навчання. У першокурсників переважає середній або знижений рівень самооцінки, недостатня сформованість саморегуляції та професійного образу-«Я». У четвертокурсників спостерігається вищий рівень самозадоволеності, адекватної самокритичності та впевненої поведінкової самопрезентації.

Позитивні зміни пов'язані з професійною підготовкою, рефлексивними практиками, набуттям досвіду, взаємодією в академічному середовищі та участю у практичних формах навчання. Це свідчить, що навчання у закладі вищої освіти сприяє гармонізації Я-образу, підвищенню адаптивності, стресостійкості та формуванню професійної ідентичності.

У межах роботи були розроблені практичні рекомендації, зокрема тренінг саморефлексії та розвитку позитивної Я-концепції, спрямований на формування адекватної самооцінки, психологічної стабільності та професійної впевненості студентів.

Отже, Я-концепція студентів-психологів має динамічний характер, а її розвиток тісно пов'язаний з особливостями професійного становлення, рівнем рефлексивності та впливом освітнього середовища. Формування зрілої Я-концепції є важливим чинником психологічного благополуччя та готовності студентів-психологів до майбутньої професійної діяльності.

Література:

1. Бацилева О. В., Гресько І. М. Позитивна Я-концепція як ресурс психологічного здоров'я особистості. Психологічний часопис. № 11, вип. 5, 2019. С. 73–89.
2. Волинець Н. В. Я-концепція як чинник особистісного самовизначення в ранній юності. Наукові праці МАУП. Психологія. № 1(54), 2022. С. 27–34.
3. Головченко А. Гармонійний характер і особистість. Проблеми екстремальної та кризової психології. Вип. 12, ч. I, 2012. С. 95–102.

УДК 159.95:316.62-057.87

ЯСНОЛОБОВ Владислав, студент 4 курсу спеціальності "Психологія" Національного університету біоресурсів і природокористування України (м. Київ)
Науковий керівник: доцент кафедри психології Лариса АФАНАСЕНКО

РОЛЬ ЖИТТЄВИХ ЦІЛЕЙ ТА ОСОБИСТІСНИХ СМИСЛІВ У ВИБОРІ ПОВЕДІНКОВИХ СТРАТЕГІЙ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ

Сучасний світ, сповнений глобальних трансформацій та нестабільності, ставить перед особистістю нові виклики, які особливо гостро відчуються в українських реаліях. У цьому контексті однією з вразливих категорій стає студентська молодь, яка перебуває на етапі професійного становлення та особистісного самовизначення. Збереження психологічного благополуччя в таких умовах вимагає не просто адаптації, а наявності специфічних особистісних ресурсів, ключовим з яких виступає толерантність до невизначеності.

У сучасній психології цей феномен розглядається як складна інтегральна властивість. Спираючись на підхід С. Литвина, толерантність до невизначеності варто розуміти як активну особистісну позицію, що проявляється у постійній готовності суб'єкта до будь-якого розвитку подій [2]. І. Коробка доповнює це розуміння, визначаючи толерантність до невизначеності як здатність оцінювати невизначеність не як загрозу, а як можливість, що зумовлює конструктивне емоційне та поведінкове реагування [1]. На відміну від інтолерантності, яка спонукає до спрощення реальності та прагнення ясності будь-якою ціною, толерантність дозволяє особистості комфортно почуватися в ситуаціях дефіциту інформації, утримувати взаємосуперечливі судження та сприймати складність світу як простір для варіативності дій [2].

Для емпіричного вивчення конструкту С. Литвин виокремлює 13 компонентів толерантності до невизначеності. Для студентів особливо актуальним є розвиток таких складових [2]:

- ☐ здатність до комфортного переживання нестачі інформації та розрізнення гіпотез від фактів;
- ☐ здатність утримувати взаємосуперечливі судження без прагнення до їх негайного спрощення;
- ☐ готовність працювати з повною самовіддачею без гарантій результату та розпочинати справи без абсолютної підготовки;
- ☐ комфортне сприйняття власних сумнівів та незнання;

□ толерантність до непізнаваності та вміння прийняти невідоме.

Значущість цього конструкту для студентів розкривається через його вплив на процеси прийняття рішень та загальне благополуччя. За даними О. Саннікової та О. Саннікова, толерантність до невизначеності виступає предиктором ефективного вибору: студенти з високим рівнем цієї якості діють раціонально, демонструють незалежність та готовність до ризику. Натомість низький рівень толерантності до невизначеності корелює з імпульсивністю та страхом помилки [3].

Толерантність до невизначеності діє як своєрідний буфер, що захищає психіку від виснаження. Сприйняття невизначених ситуацій як виклику активує пошукову активність і творчий потенціал молоді. Це дозволяє зберігати автономність і відчуття контролю над власним життям навіть за несприятливих обставин, трансформуючи досвід нестабільності у точку особистісного зростання.

Важливим аспектом є вплив толерантності до невизначеності на конкретні складові суб'єктивного благополуччя. Згідно з емпіричними даними, отриманими І. Коробкою, толерантне ставлення до нових та складних ситуацій сприяє особистісному зростанню студентів, їхньому прагненню реалізовувати свій потенціал та відкритості до нового досвіду. Крім того, достатній рівень цієї якості дозволяє молоді зберігати автономію, будуючи життя відповідно до власних переконань, а також ефективно управляти середовищем, долаючи труднощі навіть у нестабільних умовах. Таким чином, толерантність до невизначеності слугує фундаментом для позитивного самоприйняття та налагодження конструктивних стосунків з оточенням. [1].

Таким чином, толерантність до невизначеності є фундаментальним адаптаційним ресурсом сучасної студентської молоді. Вона не лише забезпечує ефективність прийняття рішень у кризових умовах, а й виступає запорукою психологічного благополуччя, дозволяючи трансформувати тривогу перед непередбачуваним майбутнім у конструктивну готовність до дій та розвитку.

Література:

1. Коробка І. М. Особливості впливу толерантності/інтолерантності до невизначеності на суб'єктивне благополуччя студентської молоді. *Věda a perspektivy*, 2023. № 10 (29). С. 230–246.
2. Литвин С. В. Толерантність до невизначеності як психологічний конструкт. *Psychological journal*, 2019. № 1 (21). С. 90–107.
3. Саннікова О. П., Санніков О. І. Толерантність до невизначеності як предиктор прийняття рішень особистістю. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Соціальні та поведінкові науки»*, 2020. Вип. 12 (41). С. 98–123.

ТЕЗИ СЕКЦІЇ II «ПСИХОЛОГІЯ ТРАВМИ ТА ВІДНОВЛЕННЯ»

УДК: 159.9:355.559-048.93

БУЛУТ Сефа, доктор психології,
професор Університету Ібн Халдуна,
м. Стамбул, (Турецька Республіка)

ВІЙСЬКОВИЙ КОНФЛІКТ І ТРАВМА ПОКОЛІНЬ

Military conflict and trauma of generations

Although the concept of trauma first appeared in the literature around the beginning of 20th century, the experience of traumas is as old as humankind. Therefore, it is important to fully understand the concept and the underlying dimensions of traumatic experiences. Generally, trauma studies distinguish between natural and man-made disasters. The former may happen anywhere, with each region and country having its specific vulnerabilities to natural disasters. For example, Japan, Indonesia, and Türkiye experience earthquakes much more frequently than most other countries, whereas Central American countries experience many hurricanes (Bulut, 2018).

Natural Disasters

A lot of research has been conducted with victims of natural disasters, including students, children, adults, and elderly people. The common finding of this research is that the degree that people are affected by such events depends on the severity, and closeness of the disaster (Bulut, 2006). Post-disaster adversities are also important determinants of how people cope with calamities. Natural disasters happen suddenly and are beyond comprehension of people and overwhelm protective and precautionary measures, they are seen as inevitable and, to some extent, unpredictable. Thus, it is easy for people to accept disasters and the consequences (Bulut, 2013).

Man-made Disasters

In contrast, man-made disasters are seen as deliberate, planned, and conducted mercilessly. It is hard to believe that one human being can commit such atrocities on and be so cruel to another. Intentionally caused, man-made traumas include hostage taking, imprisonment in war, kidnapping, torture, and interrogation with torture (Bulut, 2019). These are well known and directly aimed at weakening vulnerable populations. Other behaviors can also be considered man-made traumas because the perpetrators usually plan and implement such actions to disrupt people's life and mental health. Thus, it seems that there is one type of trauma that is very open and directly targets innocent people, whereas there the other type of trauma is not easily identifiable and recordable but happens within families and organizations. The latter type can be considered soft or indirect trauma. However, regardless of where and how such trauma is initiated, it has tremendous effects on people's mental health. In particular, prolonged trauma long-term effects on the victim's mental health. Furthermore, in some cases, this trauma can take multiple forms simultaneously, such as sexual, physical and psychological which makes it hard to cope and survive. In response, the victims may develop amnesia or partial amnesia, disassociation, depersonalization, and personality disorders (Terr, 1981).

Collective Trauma

In some cases, a whole country experiences trauma due to war, ethnic cleansing, genocide or natural or technological disasters. This can have severe long-term effects on the victims that make life unbearable, such as being besieged, losing electricity and water supplies, and shortage of food and water. Indeed, some societies have to live under such difficult conditions for extended periods of time. Two clear examples of collective trauma are the ethnic violence between two ethnic groups in Rwanda in 1994 and Muslim communities targeted in Myanmar. In collective traumas, the whole group is targeted for some reason, such ethnic or cultural difference from other groups. This can happen during election campaigns, under poor economic conditions, or when there is high inflation. This can encourage the dominant power to seek a scape goat to blame. During such times, usually extreme right-wing political parties gain momentum and increase their vote share. This can have critical negative consequences for other groups like immigrants, minorities, or opposition parties. Indeed, such dangerous political movements have gained momentum during difficult times, such as the Nazis before World War II. Such movements have significant social psychological effects on people. For example, those involved in atrocities believe that they have to obey the commands, yet do not believe that they have also consented as adults and bear responsibility for what they do. Another mechanism is that a previously shared sense of responsibility has disappeared, so they become more comfortable with their actions. In these times, sometimes even good people can join the mob and perpetrate horrible acts against poor and disadvantaged people.

Traffic accidents and technological disasters are also considered man-made disasters. However, they are not deliberate or planned activities, so their effects are weaker on people, thus people tend to recover more easily. One of the world's worst technological disasters happened at the Chernobyl nuclear power plant in Ukraine, on 26 April 1986. It affected a huge area and forced many people to relocate. Because it happened during spring, rain and wind carried the radioactive fallout to neighboring countries, as far as Turkey and the Black Sea. It also caused severe fear, anger, and anxiety for people affected in Ukraine and surrounding countries. Indeed, an estimated 350,000 people were directly affected while the accident had long-term effects on both psychological and physical health. Cancer rates increased drastically in Ukraine and surrounding areas, while women gave birth to deformed babies. People are still afraid of the effects of nuclear waste.

Intergenerational Trauma

We learn culture, language, and values in the context of certain cultural conditions, for example our home, school, neighborhood, or social media. Our family gives us love and care while our parents and other family members provide our first informal education. Therefore, our primary source of information is the family unit, so we initially tend to learn and accept things from family members, such as cultural values and social norms. We are then educated, or basically indoctrinated, through our school system. That is, the leading power dominates and teaches us what it believes people should be taught.

Therefore, individuals learn basic assumptions about the world and others via

social learning. People listen, watch, and experience their relationships with others. This is called cultural transmission. Individuals and societies pass on their values and life experiences via communication or informally through cultural myths and ceremonies. Similarly, traumatic experiences like alcohol addiction or sexual abuse can also pass from one generation to the next by people sharing their difficulties, whether verbally or non-verbally. Their traumatic experiences thus become an intergenerational phenomenon that tends not to be forgotten (Sangalang & Vang 2017). Especially, children whose parents experienced forced migration or involuntary deportation, are being negatively affected, for example, the literature examines various cases about people who have experienced war, concentration camps, or ethnic violence. The important issue here is that because all members of the sub-group experience the same traumatic experiences, and move together and live together, they always talk about the same thing and never forget those memories. In some cases, traumatic experiences can permanently damage the victim's physical and mental health (van der Kolk, 2003) and cause changes in the blood stream and hormone secretions (Bulut, Salmanova, Crescenzo, & Bulut, 2023).

That is, traumatic experiences may never disappear. Rather, the body keeps a record while members of the affected community pass on these unpleasant memories from one generation to the next. Sometimes, these traumatic experiences can have such a strong effect on a nation's culture, such as through art, theater, movies, and songs, that it persists from one generation to the next and is never forgotten. Especially, children who have been exposed to for a long period of time for those disturbing war and clashing can have significant effect on children mental health and this can continue for a long time (Charlson, 2019). Children can also be affected by watching, hearing and witnessing all of the negative effects, can have tremendous effect on children, which is called secondary traumatization (Bulut, 2018).

A major event in Ukraine's national history is the hunger, starvation, and mass deaths experienced in 1932-1933, called "Holodomor," which affected millions of Ukrainians. An estimated quarter of Ukraine's population died in Holodomor. Historians argue that a major reason was the Soviet Union government's confiscation of village land and imposition of its collectivist socialist agriculture strategy. This drastically reduced agricultural production leaving millions of people dead because of hunger. There was similar hunger and devastation in the aftermath of World War II in 1946-1947. In fact, Ukraine is known for high agricultural production from its large areas of flat fertile land and produces an agricultural surplus. Nevertheless, it has experienced many atrocities, hunger, and starvation. (Zawada, 2010).

The Pain and Suffering of the Crimean Tatars

Historically, various Turkic tribes migrated into and settled in the Crimean Peninsula. Although they were not ethnically or culturally homogenous initially, these groups gradually formed a nation, calling themselves Crimean Tatars. In 1441, they first established the Crimean Khanate, which lasted until 1783. Their state, while independent, had close cultural ties with the Ottoman Empire.

Russian attacks on the khanate began in 1736, and continued until 1774, when the treaty of KüçükKaynaraca made it semi-independent until 1783, when Russian troops occupied the territory to make Crimea dependent in Russia. In 1792, the

Crimea was officially united with the Russian Empire, forcing many people to move to the Ottoman Empire. Many Crimean Tatars abandoned their homes and land to flee in boats across the Black Sea, with many drownings or being separated from their loved ones, to settle in Ottoman cities; others went to Romania and Bulgaria, then known as Dobruca. An estimated 1,200,000 Crimean Tatars moved to Ottoman territories while as many again died out of hunger, war, or persecution.

However, the Crimean Tatars' worst experience of exile occurred during WWII. On 18 May 1944, following allegations that they had been collaborating with Nazi Germany during its invasion of the Soviet Union, Stalin decided overnight to forcibly exile the Tatars to labor camps in Uzbekistan and Siberia. After the Soviet Union's collapse, they were officially permitted to return to the Crimea. In reality, however, many never returned home, but went to other parts of Ukraine or remained in exile. For example, about 300,000 Tatars still live in Uzbekistan. In the interim, Crimea had become a semi-independent region within Ukrainian territory (Kireççi & Tezcan, 2015).

Finally, Crimea was invaded by Russia in 2014 and forcibly annexed to Russia. Despite protests from Western countries and Ukraine, Russia has continued to occupy the peninsula and integrate it into Russian territory. Russia's actions remain disputed internationally while its invasion has been strongly condemned by international groups. Meanwhile, the painful destiny of the people of Crimea and Ukraine continues (Morkva, 2021).

References:

1. Bulut, S. (2006). Comparing the earthquake exposed and non-exposed Turkish Children's Post traumatic stress reactions. *Anales de Psicologia*, 22(1), 29–36.
2. Bulut, S. (2013). Prediction of posttraumatic stress symptoms via comorbid disorders and other social and school problems in earthquake exposed Turkish adolescents. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 45(1), 47–61. <http://dx.doi.org/10.14349/rlp.v45i1.1315>
3. Bulut, S. (2018). The role of objective and subjective experiences, direct and media exposure, social and organizational support, and educational and gender effects in the prediction of children posttraumatic stress reaction one year after calamity. *Anales de Psicologia*, 34(3), 421–429. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.34.3.276761>
4. Bulut, S. (2019). The first man-made trauma study with children: Terr's Chowchilla kidnapping study. *Clinical Research in Psychology*, 2(2), 1–2.
5. Bulut, S, Salmanova, K, Crescenzo, P, & Bulut, N. (2023). Physiological and Biological Testing and Assessment of Post-Traumatic Stress Disorder. *Avances en Psicología Latinoamericana*, v4, (2), 1–22. <https://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.8258>
6. Charlson, F. (2019). Mark van Ommeren, Abraham Flaxman, Joseph Cornett, Harvey Whiteford and Shekhar Saxena, “New WHO Prevalence Estimates of Mental Disorders in Conflict Settings: A Systematic Review”, *The Lancet*, 394, 240–248.
7. Kireççi, M. A & Tezcan, S. (2015). Kırım'ın kısa bir tarihi (A Short History of Crimea)/ M.Akif Kireççi, Selim Tezcan ; Çeviri: Can E. Çekiç. Ankara: Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesi, İnceleme-araştırma dizisi ; yayın no: 24).
8. Morkva, V. (2021). Rusya'nın 2014 İlhakı Sonrası Kırım'da Kırım Tatar Halkının Durumu. *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi/Journal of Turkish World Studies* 21/2 Kış–Winter 2021, 375–397 DOI: 10.32449/egetdid.984393.
9. van der Kolk, B (2003). The neurobiology of childhood trauma and abuse. *Child & Adolescent Psychiatric Clinics*, 12/2, 293–317. [https://doi.org/10.1016/s1056-4993\(03\)000038](https://doi.org/10.1016/s1056-4993(03)000038)
10. Sangalang, C.C. & Vang, C. (2017). Intergenerational Trauma in Refugee Families: A Systematic Review. *Journal of Immigrant Minority Health*, 19, 745–754. <https://doi.org/10.1007/s10903-016-0499-7>

11. Terr, L. C. (1983). Psychic Trauma in Children: Observation Following the Chowchilla School-Bus Kidnapping. *American Journal of Psychiatry*, 138, 14–19.

12. Zawada, Z. (2010). Wikileaks and Ukraine: Holodomor, Shady Business Deals and Gaddafi.” *The Ukrainian Weekly* 5 December 2010: 1, 19. Print.

УДК: 615.851

ЛАПШУН Галина, PhD. *Психолог Центру консультування та профілактики (Братислава, Республіка Словаччина)*

СУБ'ЄКТИВНЕ ВІДЧУТТЯ ШКІЛЬНОЇ ЗАЛУЧЕНОСТІ ПІДЛІТКІВ ІЗ ЧИСЛА УКРАЇНСЬКИХ БІЖЕНЦІВ У ШКОЛАХ МІСТА БРАТИСЛАВИ

До емпіричного дослідження було залучено 185 підлітків із числа біженців з України віком від 12,6 до 16,3 років, які навчалися у восьми державних загальноосвітніх школах міста Братислава. Ключовим критерієм включення до вибірки був вимушений виїзд з території України внаслідок воєнного конфлікту. Дослідження проводилося на базі шкіл, адміністрації яких уклали угоди про співпрацю з Inkluzentrum або звернулися із запитом до СРР Bratislava 3 щодо забезпечення психосоціальної підтримки українських дітей. Основним психодіагностичним інструментом стала шкала суб'єктивного відчуття шкільної залученості School Belongingness Scale, спрямована на оцінку суб'єктивного відчуття належності до шкільної спільноти (українською мовою).

Аналіз отриманих даних засвідчив, що більшість респондентів характеризувалися високим рівнем суб'єктивно переживаної залученості до шкільного середовища. Освітній досвід підлітків загалом супроводжувався позитивним сприйняттям шкільного клімату, доброзичливими міжособистісними стосунками з педагогами та однолітками, а також відносно стабільним переживанням прийняття у класному колективі.

Поглиблений аналіз продемонстрував, що показники суб'єктивно сприйманого прийняття та психологічної належності до школи були на високому рівні, тоді як рівень сприйманого соціального відчуження залишався на середніх значеннях. Важливо зазначити, що дослідження здійснювалося у школах, орієнтованих на формування інклюзивного освітнього середовища, що узгоджується з концепцією безпечного шкільного простору, запропонованою Dryden-Peterson (2011), а також із результатами досліджень Block et al. (2014) та Gajdošová i Majerčáková Albertová (2018), які підкреслюють значення інституційної підтримки та якості міжособистісних стосунків у процесі освітньої інтеграції.

Попри загалом позитивні результати, було виявлено підгрупу підлітків із підвищеним рівнем переживання соціальної ізоляції. Імовірно, цей феномен зумовлений поєднанням мовних бар'єрів, культурних відмінностей та наслідків травматичного досвіду вимушеного переміщення. Подібні висновки подають Due, Riggs та Augoustinos (2016), наголошуючи на тому, що навіть за умов формально задекларованої інклюзії суб'єктивне переживання ізоляції може зберігатися.

Отримані результати свідчать про відсутність прямого зв'язку між тривалістю перебування підлітків у Словаччині та рівнем їхньої шкільної залученості. Подібні висновки мали Tyrer і Fazel (2014), які підкреслюють пріоритетність досвіду прийняття у школі порівняно з тривалістю перебування в країні. У словацькому науково-практичному контексті Ostertágová, Faragulová та Rehúš (2023) вказують на наявні системні прогалини у сфері підтримки дітей-іноземців, зокрема в організації навчання державної мови Словаччин та інформуванні родин з числа переселенців щодо особливостей шкільної системи країни.

Аналіз гендерних відмінностей показав, що хлопці в середньому демонстрували дещо вищий рівень суб'єктивно переживаної включеності порівняно з дівчатами, однак практична значущість виявлених розбіжностей залишається обмеженою.

Література:

1. Block K., Cross S., Riggs E. & Gibbs L. (2014). Supporting schools to create an inclusive environment for refugee students. *International Journal of Inclusive Education*, 18(12), 1337–1355.
2. Dryden-Peterson S. (2011) *Refugee Education: A Global Review*. UNHCR.
3. Gajdošová E. & Majerčáková Albertová M. (2018). *Programy na rozvoj pozitívnej klímy školy a triedy*. Bratislava: ŠPÚ.
4. Due C., Riggs D. W. & Augoustinos M. (2016). Experiences of school belonging for young children with refugee backgrounds. *Educational and Developmental Psychologist*, 33(1), 33–53.
5. Ostertágová A. , Faragulová, A., Rehúš M. (2023) *Začleňovanie žiakov a žiačok z Ukrajiny do vzdelávania. Kvalitatívna sonda z deviatich bratislavských škôl*.
6. Tyrer R. A., & Fazel M. (2014). School and community-based interventions for refugee and asylum-seeking children: A systematic review. *PLOS ONE*, 9(5)

УДК: 159.9:007-049.5

ЗАХАРЕНКО Костянтин, доктор політичних наук, професор, директор НДЦ "Інститут соціально-правових та політичних досліджень імені Олександра Яременка" Українського державного університету імені Михайла Драгоманова (м. Київ)

ВИЛКОВ Сергій, старший науковий співробітник НДЦ "Інститут соціально-правових та політичних досліджень імені Олександра Яременка" Українського державного університету імені Михайла Драгоманова (м. Київ)

МІНЕНКО Єгор, молодший науковий співробітник НДЦ "Інститут соціально-правових та політичних досліджень імені Олександра Яременка" Українського державного університету імені Михайла Драгоманова (м. Київ)

ІНФОРМАЦІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНА БЕЗПЕКА ЯК ЧИННИК СУСПІЛЬНОЇ СТАБІЛЬНОСТІ ЄВРОПИ

Інформаційно-психологічна безпека (ІПБ) є ключовим аспектом сучасного суспільства, спрямованим на захист інформаційного простору та психологічного стану громадян від негативних зовнішніх та внутрішніх

впливів. Ці загрози включають дезінформацію, пропаганду, інформаційний тероризм та маніпулятивні технології, що можуть дестабілізувати суспільство. У контексті розвитку інформаційних технологій та глобалізації значення ІПБ зростає. ІПБ забезпечує захист громадян від шкідливих впливів, що можуть вплинути на їхній психологічний стан та поведінку. Це особливо важливо в умовах, коли інформація стала головним ресурсом, а засоби масової інформації та соціальні мережі відіграють значну роль у формуванні громадської думки. Негативні впливи на ІПБ можуть призвести до поляризації суспільства, зростання недовіри до урядових інституцій та порушення громадського порядку. Важливість ІПБ також полягає у сприянні захисту національної безпеки та підтриманні стабільності економічних і політичних систем. Проблематика ІПБ актуальна для Європи, оскільки регіон стикається з численними викликами у цій сфері. Європейські країни стають об'єктами інформаційних атак, які впливають на політичні процеси, економічну стабільність та соціальну згуртованість. Такі атаки включають розповсюдження фейкових новин, дезінформаційні кампанії під час виборів та кібератаки на критичну інфраструктуру. Соціально-психологічні і соціально-політичні дослідження основних аспектів ІПБ та аналіз її впливу на суспільну стабільність у Європі покликані виявляти ключові загрози та виклики, з якими стикаються європейські країни у сфері ІПБ, а також ефективні стратегії та заходи для зміцнення ІПБ. Особлива увага має бути приділена психологічному аналізу національних та міжнародних ініціатив, спрямованих на захист інформаційного простору, та ролі технологічних рішень у боротьбі з дезінформацією. Виявлення основних напрямів досліджень та практичних рекомендацій для покращення ІПБ у Європі забезпечує аналіз досвіду різних країн та організацій, що здійснюють заходи у сфері ІПБ, та розглядають можливості міжнародної співпраці та координації зусиль у цій сфері. Оцінювання вплив ІПБ на суспільну стабільність, зокрема, з метою ефективного захисту інформаційного простору, сприяє зниженню соціальної напруги, підвищенню довіри до інституцій та збереженню демократичних процесів. Цим самим психологічні дослідження мають забезпечувати комплексний огляд проблематики ІПБ, розкривати її вплив на суспільну стабільність у Європі та пропонувати рекомендації для покращення захисту інформаційного простору та забезпечення психологічного благополуччя громадян. Механізми запобігання загрозам суспільнополітичній стабільності в рамках інформаційного суспільства становлять собою систему інститутів держави та громадянського суспільства, які функціонально об'єднані з метою використання сил і засобів системи забезпечення національної безпеки для впливу на причини виникнення загроз суспільно-політичній стабільності та умови, що сприяють їх виникненню і реалізації. Дезінформація або навмисне поширення неправдивої інформації є однією з найсерйозніших загроз для ІПБ. Вона може мати різні форми, включаючи фейкові новини, маніпулятивні статті, фальшиві акаунти в соціальних мережах та інші способи обману. Дезінформаційні кампанії можуть мати значний вплив на політичні процеси, економічну стабільність та соціальну згуртованість. Створення пропаганди базується на використанні різноманітних

прийомів, які мають підґрунтя в соціальній психології та психологічних дослідженнях. Багато з цих методів дозволяють виявляти логічні помилки, оскільки вони включають в себе аргументацію, яка може бути переконливою, але не завжди відповідає критеріям надійності. Інформаційний тероризм передбачає використання інформаційних технологій для здійснення терористичних актів або поширення паніки. Це може включати кібератаки на критичну інфраструктуру, викрадення даних, зламування державних систем та поширення фейкових загроз. Інформаційний тероризм має на меті дестабілізацію суспільства та підрив його основних функцій. Психологічний вплив медіа та соціальних мереж є ще однією значущою загрозою для ПБ. Медіа та соціальні мережі мають величезний вплив на формування громадської думки та можуть бути використані для поширення пропаганди та дезінформації. Вони також можуть викликати патологічні психологічні реакції, такі як страх, паніка та агресія, що може призвести до соціальної дестабілізації. Важливо зазначити, що соціальні мережі можуть також використовуватися для створення луна-камер, де користувачі бачать лише ту інформацію, яка відповідає їхнім поглядам, що посилює соціально-психологічну поляризацію суспільства.

УДК: 159.9:338.342.2

КОРОЛЬЧУК Валентина, доктор
психологічних наук, професор, професор
кафедри психології Ужгородського
національного університету (м. Ужгород)

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КОНФЛІКТІВ У СТРУКТУРІ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ В КРИЗОВІ ПЕРІОДИ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

Умови й особливості функціонування нинішнього суспільства у 21 столітті визначаються конкурентоспроможністю як однією з основних складових успішності підприємницької діяльності. Докорінні зміни, які відбуваються одночасно у багатьох напрямках, перетворюють всі сфери життєдіяльності людини у суспільстві та вимагають конкурентоспроможності фахівців, які здатні бути гнучкими, швидко змінюватись, адаптуватись до надзвичайно складних умов ринкової економіки, прагнути до найвищих стандартів і статусу у суспільстві, долати перешкоди, конфлікти, систематично оволодівати і впроваджувати нові професійні компетентності, досягати поставленої мети. Потрібно зазначити, що конкурентоспроможні особи, успішні фахівці мають бути готовими до конфліктної взаємодії у конкурентній боротьбі [1, 7, 9, 14].

Виходячи із нинішніх реалій соціально-економічного розвитку України, в умовах політичних та соціальних потрясінь внаслідок фінансово-економічних криз різної інтенсивності у світовому масштабі набувають нового змісту підходи щодо розгляду особливостей конфліктів у структурі детермінант конкурентоспроможності в кризові періоди професійного становлення особистості в умовах конкурентної боротьби [8, 13, 14].

Ряд науковців, розглядаючи концепції професіогенезу особистості, стверджують, що перехід від однієї стадії, періоду до іншої здійснюється під впливом комплексу зовнішніх і внутрішніх чинників, що детермінують певними і суттєвими змінами особистості і призводять до криз професійного становлення (С. Болтівець, Г. Ложкін, Л. Карамушка, С. Миронець, С. Максименко). Згадані автори запропонували розглядати кризи професійного становлення як нетривалі періоди суттєвої перебудови професійної свідомості, поведінки і зміни стосунків з оточуючими і навіть переосмислення вектора професійного розвитку [1, 2, 3, 4, 9, 11].

Умовно чинники, які зумовлюють кризи в професіогенезі, що супроводжується конфліктами, котрі впливають на інтегрального простору конкурентоспроможності, можливо розподілили на об'єктивні та суб'єктивні. В якості об'єктивних більшість вчених виокремлюють такі детермінанти: зміни основної позитивно-мотивованої професійної діяльності, способів виконання діяльності, соціальної ситуації розвитку, вікові психологічні і психофізіологічні протиріччя, зовнішня та внутрішня переоцінка успішності професійної діяльності, професійна зумовленість деформації чи стагнація, погіршення чи поліпшення соціально-економічної ситуації, випадкові події або ж несприятливі обставини [2, 9, 10].

Згідно з концепціями професіогенезу особистості більшість вчених виокремлюють такі основні стадії як: оптація, професійна освіта і підготування, професійна адаптація, первинна і вторинна професіоналізація та майстерність [5, 6, 11, 14].

Кожна з виокремлених стадій професійного розвитку особистості має свої психологічні особливості стосовно інтегрального простору конкурентоспроможності фахівця. Так, професійне становлення особистості, починається зі стадії оптації, коли у віці 14-16 років у підлітків формуються професійні наміри, вони самовизначаються з професійним напрямом навчання у профтехучилищі чи продовженням навчання у загальноосвітній школі. У залежності від обраного напрямку змінюється мотивація, чітка спрямованість на професію чи навчання. Тобто, на стадії оптації відбувається зміна професійно-мотивованої основної діяльності. Криза навчання, професійна орієнтація у старшокласників як правило відбувається завдяки когнітивному дисонансу – зіткнення омріяного майбутнього з реаліями дійсності, сьогодення, що супроводжується конфліктами. Переживання кризи, аналіз своїх можливостей призводить до корекції професійних намірів і орієнтовану “я-концепцію” і розширення інтегрального простору конкурентоспроможності [12, 14].

Деструктивний розвиток кризи призводить до ситуативного вибору професії, що зумовлює внутрішній конфлікт, незадоволення і ,навіть, вихід за межі морально-соціальної сфери у поведінці

На стадії професійної підготовки у студентів спостерігається криза професійного вибору на 1, 3 і 5 курсах навчання. Але за рідкісним виключенням, сумніви правильності професійного вибору, незадоволення окремими дисциплінами змінюються на позитивну професійну мотивацію, завдяки професійній спрямованості дисциплін, що сприяє зростанню рівня задоволеності

фаховою професійною орієнтацією. Тобто зміна акценту на професійно орієнтовану підготовку, позитивне сприйняття майбутнього професійного середовища сприяє ефективності і задоволеності навчально-професійною діяльністю та відповідному зростанню рівня інтегрального простору конкурентоспроможності майбутнього фахівця [8, 13, 14].

Період професійної адаптації (адаптаційного входження в професію) суттєво змінює професійну ситуацію розвитку особистості. Фахівець у цей період вперше зустрічається з конкретним колективом, з різними рівнями фахової підготовки і віковими особливостями, з іншого ієрархією системи функціональних виробничих стосунків, з новими соціально-професійними цінностями, іншою соціальною роллю і принципово новим видом основної професійно-мотивованої діяльності. І знову, основною причиною негараздів, конфліктів виявляється когнітивний дисонанс, – невідповідність між сформованими уявленнями і очікуваннями з реаліями професійної діяльності в конкретній організації [6, 7, 14]. У тому випадку, коли особистість здатна до активізації своїх професійних зусиль, щоб спрямувати їх на адекватну адаптацію і набути досвіду, рівень інтегрального простору конкурентоспроможності особистості суттєво зростає і навпаки.

Література:

1. Болтівець С. І. Психічне здоров'я і психологічна діяльність для його збереження. *Психологія і суспільство*. 2020. № 1(79). С. 104–113.
2. Болтівець С. І. Психогігієна як дисциплінарний напрям психологічної науки. *Психологія і суспільство*. 2020. № 3(81). С. 33–52.
3. Карамушка Л. Відмінності копінг-стратегій менеджерів та працівників організацій в умовах війни та їхній зв'язок з психічним здоров'ям. *Київський журнал сучасної психології та психотерапії*, 2023. 5(1) С. 24–32.
4. Кокун О. М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця : монографія. Київ: Інформ.-аналіт. агентство, 2012. 200 с.
5. Корольчук М. С. Психофізіологія діяльності. [3-тє вид.]. Київ : Ельга, Ніка-Центр, 2008. 400 с.
6. Креденцер О. В. Психологія розвитку підприємницької активності персоналу освітніх організацій : монографія. Київ : Логос, 2019. 320 с.
7. Ложкін Г. В., Пов'якель Н. І. Психологія конфлікту: теорія і сучасна практика : навч. посіб. Київ : Професіонал, 2006. 416 с.
8. Миронець С. М. Психологія діяльності міжнародних гуманітарних місій: теоретичні та прикладні аспекти : монографія. Київ: Київ. нац. торг.- екон. ун-т. 2020. 712 с.
9. Мирончук Н. М. Основи самоорганізації у професійній діяльності : навч.-метод. посіб. Житомир : Житомирський державний університет ім. І. Франка, 2020. 133 с.
10. Пачковський Ю. Ф. Психологія підприємництва. Київ: Каравела, 2012. 416 с.
11. Підприємництво: психологічні, організаційні та економічні аспекти : нав. посібн. / С. Д. Максименко, А. А. Мазаракі, Л. П. Кулаковська, Т. Ю. Кулаковський. Київ: Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2012. 720 с.
12. Психологічне забезпечення професіогенезу фахівців торгівлі і сфери послуг : монографія / за ред. М. С. Корольчука. Київ : Київ. нац. торг.-економ. ун-т, 2020. С. 156–175.
13. Психологія професійного вигорання підприємців / Л. М. Карамушка, Г. В. Гнускіна. Київ : Логос, 2018. 198 с.
14. Стійкість економіки: оцінювання та забезпечення : монографія / Бойко А. В. та ін. ; за ред. А. В. Бойко. Київ : Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2021. 444 с.

ЯШНИК Світлана, доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри психології Національного університету біоресурсів і природокористування України (м. Київ)

НАЦІОНАЛЬНА ІДЕНТИЧНІСТЬ: ТРАНСФОРМАЦІЯ ТЕРИТОРІАЛЬНОГО МОДУСУ В КОНТЕКСТІ ВІЙНИ

Повномасштабна збройна агресія російської федерації проти України кардинально переформатувала свідомість українських громадян, значною мірою вплинула на актуалізацію та дієвість модусів національної ідентичності.

Модуси національної ідентичності не існують ізольовано, вони переплітаються між собою, можуть домінувати в різних історичних контекстах або соціальних групах, проявлятися як поодиночі, так і в синтезі. Ці модуси є потужною консолідуючою силою нації, їм властива адаптивність і динамічність, що виникає під впливом суспільно-політичних та соціально-економічних обставин [8]. До основних модусів національної ідентичності відносять такі:

- громадянський (ідентифікація себе як громадянина певної держави, що базується на спільних політичних цінностях, правовій культурі, визнанні конституційного ладу та участі в житті суспільства);
- культурний (спільність елементів культури, що охоплює мову, традиції, звичаї, мистецтво, релігійні вірування та історичну пам'ять, акцент робиться на культурній близькості);
- етнічний (відчуття належності до певної етнічної спільності, що може включати спільне походження, що вказує на «кровну» спорідненість);
- історичний (передбачає усвідомлення спільного історичного минулого, культурних героїв, які формують колективну пам'ять і досвід нації);
- ціннісний (спільні уявлення, переконання, цінності з відчуття, які людина має про себе як частину нації, а також групові норми та цінності спільноти);
- територіальний (відчуття приналежності до певної географічної території або Батьківщини, характеризується емоційним зв'язком із землею, ландшафтом та спільним простором проживання).

З метою розуміння трансформацій територіального модусу національної ідентичності проаналізуємо деякі зміни якісних показників ціннісного ставлення громадян до загрози втрати Україною територіальної цілісності. Зокрема, опитування КМІС (2015) засвідчило, що російська агресія хоч і зменшила прихильність громадян України до країни-агресора та пропагованих нею ідей «східнослов'янської» ідентичності, але певний час продовжувала зберігати компромісні реакції. На питання «з ким Україні слід підтримувати тісніші взаємини?» 47% відповіли, що з Євросоюзом, 13% – з Росією, а 34 % висловилися за «однаково тісні» взаємини з обома партнерами [6, 10]. Складна ситуація України впродовж 2023 – початку 2024 р., внаслідок невдалого розтиражованого наступу, просування російської армії вглиб території країни, зменшення військової допомоги, зростання людських і матеріальних втрат,

негативно позначилась на морально-психологічному стані суспільства. Як наслідок, після травня 2023 р. вітчизняні соціологи фіксували поступове зростання частки громадян України, які були готові до територіальних поступок агресору. Зокрема, на кінець 2023 р. готовність до поступок зросла до 19 %, у лютому 2024 р. – до 26 %, у травні-червні 2024 р. – до 32 %. Все ж, станом на початок жовтня 2024 р. більшість українців (58 %) виступали проти будь-яких територіальних поступок (за дослідженнями Національного інституту стратегічних досліджень. Так само неготовність суспільства до капітуляції продемонстрували результати національного опитування, проведеного Фондом Ілька Кучеріва «Демократичні ініціативи» спільно з соціологічною службою Центру Разумкова в серпні 2024 року. Визнати окуповані території частиною РФ в обмін на мир не погодились 81 % українців (90 % у серпні 2023 року) і лише для 9 % – «це прийнятно» (5 % у серпні 2023 року) [2, 6, 9].

Важливим маркером територіального модусу ідентичності є вимушена міграція українців. Як зазначається у статті «Виїхати-повернутись-залишитись»: вимушені мігранти з України в умовах четвертого року невизначеності, станом на травень 2025 р. у країнах ЄС тимчасовим захистом користувалися 4,26 млн українців. Попри зниження темпів еміграції та часткове повернення вимушених мігрантів, обсяги виїзду з України все ще переважають обсяги в'їзду. Водночас спостерігається зниження частки біженців, які планують повертатися на Батьківщину. Якщо у вересні 2022 р., 81 % респондентів сподівалися «одного дня повернутися», то у листопаді 2024 р. даний показник становив 57 %, що пояснюється не лише безпековими загрозами в Україні, а й адаптацією до життя за кордоном. Нині вимушена міграція з України продовжується. За даними Державної прикордонної служби України, виїзд з країни переважає в'їзд на її територію. Причому в 2024 р. негативний баланс між чисельністю перетинів кордону в напрямку в'їзду та виїзду був суттєво більшим ніж в 2023 р. – 346 тис. проти 86 тис. [9].

Таким чином, у контексті повномасштабного вторгнення російської федерації в Україну, особливо відчутними є досягнення територіального модусу ідентичності, що відображений у топосі Дому. Даний топос характеризується не лише відчуттям приналежності до певної географічної території або Батьківщини (як фізичного місця); глибоким усвідомленням символу, що акумулює пам'ять, ідентичність, культуру, емоційний досвід, а й відображенням моделі мікрокосму особистості. Відтак топос Дому та його трансформацію ми розглядаємо у поєднанні площин універсального символу (архетипу) із його колективними та особистими наративами.

З метою розуміння просторової і духовної причетності / відчуження українців від своєї національної культури, звертаємо увагу на культурологічні модифікації поняття, які розвивають топос Дому. Зокрема, бездомності, не дому, антидому, дому-мрії Дані модифікації функціонують у двох планах: ментальний простір (великий дім) і фізичний простір (малий дім). Топос Дому є ментальною структурою, яка відображає соціальні відносини та допомагає пояснювати фрагментацію соціальної дійсності. Він втілює буття нації / особистості, яка потерпає від порушення своєї територіальної цілісності,

відчуженої від духовної культури (архетип бездомності); вимушені переселенці зі своєї землі через руйнування житлового фонду та інфраструктури, масштабна міграція та еміграція (архетип не-дому); деструктивна форма дому, що представляє собою ворожий, небезпечний простір, який загрожує особистості / нації, є засобом придушення чи фізичного знищення (архетип антидому); сподіване повернення особистості / нації до оновленого дому – прагнення до самостійного облаштування власного життя і простору, вільного від зовнішнього впливу та маніпуляцій (архетип дому-мрії) [4, 7].

З початку повномасштабної війни топос Дому для багатьох українців втратив свої звичні конотації – відтепер це не модель мікрокосмосу у якому «спокій» і «безпека» є центром цінностей. Швидше йдеться про те, що для українців «дім» десакралізується і корелюється із відчуттям загрози й втрати свободи. Основними аспектами символізму дому (не-дому, бездомності, антидому) стають такі: «Дім» як позбавлення власної волі; «Дім» як місце покарання; «Дім» як протиставлення «свого» й «чужого»; «Дім» як зруйнована «форма», що є символом втрати, горя, руйнування звичного мирного життя, втраченої сімейної історії та спадщини; «Дім» як місце ностальгії, простір наповнений пам'яттю, перетворення минулого на «постійне тепер» тощо [3, 5].

Повномасштабна агресія російської федерації проти України привела до соціетальних зрушень у колективній ідентичності українців. Внаслідок цього відбувається переосмислення національної ідентичності як форми опору зовнішній агресії. Громадяни України починають усвідомлювати себе не лише людьми, які здатні чинити опір зовнішньому вторгненню, але й як спільноту, яка переосмислює сама себе, свою колективну ідентичність. Зокрема трансформація територіального модусу проявляється через появу оновленого наративу героїчних міст: Волноваха, Гостомель, Маріуполь, Харків, Херсон, Чернігів, Буча, Ірпінь, Миколаїв, Охтирка (відповідно до указів Президента України № 111/2022, № 164/2022) отримали статус «Місто-герой». З одного боку, такий підхід перегукується із радянською спадщиною, з іншого – спостерігається його оновлення на «Місто-герой. Місто героїв». Оскільки місто – це не лише адміністративно-територіальна одиниця, а насамперед її мешканці – незламні люди [3].

Війна в Україні спричинила просторове та духовне відчуження українців від їхньої національної культури через фізичне знищення об'єктів спадщини, примусову міграцію та психологічну травму. Поряд з цим, відмічається зміцнення національної ідентичності, що позначилось на усвідомленні спільної територіальної цілісності України. У такому контексті територіальний модус національної ідентичності набуває значення не тільки певної географічної території – Батьківщини, як центру збереження культового сімейного коду, а трансформується у простір свободи, в якому люди фізично позбуваються «небажаних гостей». Після чого виникає необхідність повернення та впорядкування топосу Дому як центру загальнолюдських цінностей.

Література:

1. Виїхати-повернутись-залишитись»: вимушені мігранти з України в умовах четвертого року невизначеності <https://niss.gov.ua/doslidzhennya/sotsialna-polityka/vyyikhaty-povernutys-zalyshytys-vymusheni-mihranty-z-ukrayiny-v> (дата останнього звернення 8.10.2025 р.).

2. Війна та дипломатія: як українці ставляться до можливих переговорів і гарантій безпеки <https://dif.org.ua/article/viyna-ta-diplomatiya-yak-ukraintsi-stavlyats...> (дата останнього звернення 8.10.2025 р.).
3. Гаврилюк А. М. Архетипно-нарративний підхід до соціогуманітарного розвитку України в умовах воєнного стану. *Питання культурології*. 2022. Вип. 40. С. 149–165.
4. Герасименко Н. В. Архетип дому в романі С. Жадана «Інтернат». *Академічні студії. Серія «Гуманітарні науки»*. 2022. Вип. 1. С. 89–94.
5. Остапович М. О. Авторська модель польського іронічного нарративу (приклад Станіслава Дигата) : дис. ... канд. філол. наук : 10.01.06. Київ, 2020. 216 с.
6. Поліщук Ю. Національна та громадянська ідентичності в Україні в умовах російсько-української війни: константи та зміни. *Політичні дослідження*. 2024. № 2 (8). С. 73–87.
7. Сизоненко Н. М. Індивідуально-авторські модифікації архетипів дому, бездомності, не-дому, антидому, дому-мрії в романі Василя Шевчука «Прощання з самим собою». *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2019. № 2 (90). С. 136–140.
8. Степико М. Т. Українська ідентичність: феномен і засади формування : монографія. Нац. ін-т стратег. дослідж. Київ : НІСД, 2011. 334 с.
9. Annual [border snapshot. UNHCR. URL: <https://www.unhcr.org/ua/media/annual-border-snapshot> (дата останнього звернення 8.10.2025 р.).
10. The Ukrainian People on the Current Crisis. (2015, Berezen 09). Kyivskyi mizhnarodnyi instytut sotsiologhii. <https://is.gd/vOA9SC> (дата останнього звернення 8.10.2025 р.).

УДК: 159.9:314.15.045 “364”

КРАВЧЕНКО Наталія, кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри міжнародних відносин і суспільних наук Національного університету біоресурсів і природокористування України (м. Київ)

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ НАСЛІДКИ ВИМУШЕНОЇ МІГРАЦІЇ НАСЕЛЕННЯ У ПЕРІОД РОСІЙСЬКО-УКРАЇНСЬКОЇ ВІЙНИ

Вимушена міграція, спричинена російсько-українською війною, має серйозні соціально-психологічні наслідки для мільйонів українців. Ці наслідки проявляються на рівні окремих осіб, родин та суспільства в цілому.

По-перше, індивідуальні психологічні наслідки: травматичний стрес та ПТСР: втрата домівки, страхи за життя близьких, пережите насильство або обстріли можуть призвести до посттравматичного стресового розладу (ПТСР); тривога та депресія: невизначеність майбутнього, відчуття безпорадності та ностальгія за рідними місцями посилюють тривожні розлади; втрата ідентичності: зміна місця проживання, мови, культури спричиняє кризу самоідентифікації, особливо у дітей та людей похилого віку; синдром вини: багато біженців відчують провину за те, що вижили або залишили родичів у зоні бойових дій.

Війна, особливо така масштабна та тривала, як російсько-українська, руйнує не лише інфраструктуру, а й особистісні опори людини. Однією з найглибших психологічних травм стає криза самоідентифікації – втрата чіткого розуміння себе, своєї ролі у суспільстві, належності до певної спільноти.

Основними її проявами є: дезорієнтація («Хто я зараз? Громадянин України? Біженець? Чужинець у новій країні?»); ностальгія за минулим (ідеалізація довоєнного життя); агресія або апатія (відчуття безпорадності або гнів через втрату контролю); відмова від ідентичності (дехто намагається «асимілюватися» у новому середовищі, відкидаючи українськість).

Долати кризу самоідентифікації можна через: а) рефлексію та усвідомлення: важливо прийняти, що ідентичність – це не щось статичне, вона може змінюватися; допомагає ведення щоденника, обговорення своїх переживань з близькими або психологом; б) зв'язок із культурою: читання української літератури, слухання музики, дотримання традицій навіть за кордоном; участь у українських спільнотах (онлайн або офлайн); в) побудову нової опори: якщо стара ідентичність (наприклад, «я – мешканець Маріуполя») втрачена, можна знайти нові точки опори (професія, хобі, волонтерство); г) підтримку психологів: криза ідентичності тісно пов'язана з ПТСР, тому професійна допомога може бути ключовою.

Криза самоідентифікації – це природня реакція на катастрофічні зміни. Вона не означає слабкість, а лише показує, що людина переосмислює себе у нових умовах. Подолання цієї кризи потребує часу, підтримки та внутрішньої роботи, але в результаті може призвести до нового, глибшого розуміння себе та своєї ролі у війні та відбудові країни.

По-друге, наслідки для родин: розпад родинних зв'язків: через евакуацію в різні країни або регіони родини часто розділяються, що призводить до емоційної віддаленості; конфлікти та насильство: стрес може провокувати сімейні конфлікти, зростання домашнього насильства; зміна ролей у родині: діти або жінки часто стають основними годувальниками, що руйнує традиційні сімейні моделі.

По-третє, соціальні наслідки: маргіналізація біженців: у нових умовах мігранти стикаються з дискримінацією, труднощами у працевлаштуванні та соціальній адаптації; культурний шок: відмінності в менталітеті, мовні бар'єри ускладнюють інтеграцію в приймаючі спільноти; втрата соціальних зв'язків: розрив зв'язків із знайомими, сусідами, колегами призводить до соціальної ізоляції; стигма «біженця»: деякі країни або громади сприймають біженців як «навантаження», що посилює відчуженість.

Як протистояти маргіналізації? На рівні держави та громад це: а) посилення правового захисту: чіткі механізми підтримки ВПО в Україні; лобіювання довгострокових програм для біженців в ЄС; б) економічна інтеграція: курси мови та професійні тренінги для біженців; пільги для роботодавців, які наймають українців; в) боротьба зі стигмою: інформаційні кампанії про внесок біженців у економіку приймаючих країн; соціальні програми для зближення місцевих і біженців. На рівні окремої людини: а) не ізолюватися: шукати спільноти українців або місцевих активістів; б) вчити мову: навіть базові знання допомагають відчувати себе впевненіше; в) не здаватися: використовувати навички з минулого життя для нових можливостей.

Маргіналізація біженців – це не лише їхня проблема, а виклик для всього суспільства. Подолання цього явища вимагає системних змін (від державних

програм до особистої підтримки). Українці вже показали, що можуть адаптуватися, але їхня інтеграція має бути двосторонньою: біженці – активніше включатися в нове життя; приймаючі країни та громади – надавати рівні можливості. Лише тоді вимушена міграція не перетвориться на соціальну вигнанність.

По-четверте, довгострокові наслідки: генераційна травма: психологічні травми можуть передаватися наступним поколінням через сімейні оповіді та поведінкові моделі; демографічні зміни: велика кількість біженців може не повернутися, що вплине на відродження постраждалих регіонів; зміна соціальної структури: виміщені особи часто стають менш соціально активними, що впливає на громадянське суспільство.

За даними доктора економічних наук, професора та академік Національної академії наук України Елли Лібанової чисельність населення України на підконтрольній українській владі, десь 31.5 млн. Тобто безпосередні демографічні втрати внаслідок війни станом на середину 2024 року сягають 10 млн осіб. Це майже чверть всього населення України до агресії 2014 року [1].

Отже, вимушена міграція через війну – це не лише тимчасове переселення, а глибока соціально-психологічна криза. Для її подолання необхідні: психологічна підтримка біженців; програми соціальної адаптації; заходи зі збереження культурної ідентичності; підтримка зв'язків між біженцями та тими, хто залишився в Україні. Довгострокове відновлення України потребуватиме не лише економічних інвестицій, але й реабілітації психічного здоров'я нації.

Література:

1. Gazeta.ua, 10 квітня 2025 року. ULR: https://gazeta.ua/articles/life/_22-pracezdatnih-cholovikiv-perebuvayut-za-kordonom/1214256.

УДК 37.091-056.265:364.624/.628

ЧЕРЕЗОВА Ірина, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Бердянського державного педагогічного університету (м. Бердянськ, тимчасово переміщений до м. Запоріжжя),

ДІРА Надія, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Бердянського державного педагогічного університету (м. Бердянськ, тимчасово переміщений до м. Запоріжжя)

КОЛЕКТИВНА ТРАВМА В ОСВІТЯНСЬКИХ СПІЛЬНОТАХ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ НЕСТАБІЛЬНОСТІ

Сучасне українське суспільство перебуває у стані затяжної нестабільності, спричиненої повномасштабною війною, змінами соціальної структури, економічними викликами та постійним відчуттям невизначеності. Ці умови формують феномен колективної травми, яка проявляється не тільки на рівні окремих осіб, але і у професійних спільнотах, зокрема освітянських. Педагоги

опиняються в унікальній позиції: з одного боку вони самі переживають травматичний досвід, з іншого – залишаються відповідальними за збереження стабільності для дітей та молоді. Це створює додаткове емоційне, психічне та професійне навантаження.

Колективна травма в освітянських спільнотах проявляється у зміні моделей взаємодії, комунікації та професійної поведінки. Сучасні дослідження доводять, що спільнота, яка пережила травматичний досвід, демонструє ефекти групової тривоги, підвищеної напруги, фрагментації колективу та порушення почуття безпеки [3]. Для педагогічних колективів це часто проявляється у підвищеній втомлюваності, емоційній виснаженості, зниженому рівні довіри, зростанні кількості конфліктів та порушенні командної взаємодії. Педагоги, які самі живуть у стані хронічного стресу, нерідко несвідомо передають ці стани колегам і дітям, формуючи атмосферу напруження на рівні всього закладу освіти [1].

Емпіричні спостереження, зафіксовані в українських освітніх колективах, засвідчують фактичну наявність феномену колективної травматизації. Наприклад, у школах прифронтових областей зафіксовано різке збільшення випадків професійного вигорання, конфліктності, зниження здатності педагогів до емоційної саморегуляції [4]. Частими стали ситуації, коли вчителі, отримавши повторювані сигнали повітряної тривоги, демонструють ознаки панічних реакцій або навпаки – емоційного «відключення», що є маркерами групового травматичного досвіду. У педагогічних колективах міських шкіл спостерігається інший феномен: колективне «замороження», коли співробітники намагаються уникати обговорення складних тем, дистанціюються від переживань одне одного, формують неофіційні групи «всередині колективу» для психологічного виживання [2]. Такі процеси знижують ефективність командної роботи, створюють атмосферу взаємної напруги та посилюють професійні ризики.

Однією з важливих ознак колективної травми в освітянському середовищі є порушення довіри: як горизонтальної (між педагогами), так і вертикальної (між педагогами та адміністрацією) [3]. За умов нестабільності та постійної зміни освітніх вимог педагогічні спільноти часто реагують підвищеним спротивом нововведенням, тривожністю щодо власної компетентності та страхом санкцій за можливі помилки. Це формує атмосферу емоційної напруги та знижує готовність до професійного розвитку. Натомість стійкі освітянські колективи демонструють протилежну динаміку у здатності до взаємопідтримки, регулярного обміну емоційними станами, відкритого обговорення труднощів, що значно пом'якшує прояви травматизації [4].

У контексті суспільної нестабільності педагоги виконують роль важливих соціальних регуляторів. Вони забезпечують дітям відчуття рутинності, структурованості та передбачуваності – тобто тих чинників, які критично важливі для подолання наслідків травми. Проте ресурс педагога не є безмежним, і саме тому в умовах колективної травми стає актуальним питання організації системної психологічної підтримки. Ефективними напрямками роботи у цьому напрямку є впровадження програм емоційної компетентності,

тренінгів саморегуляції, фасилітації командних взаємодій, супервізій для педагогів та управлінців, а також створення простору для безпечного обговорення складних переживань [1].

Таким чином, колективна травма в освітянських спільнотах є комплексним феноменом, який впливає на професійну діяльність, міжособистісні взаємини та психологічний клімат освітніх установ. Її наслідки можуть бути деструктивними, якщо не розробити системні механізми підтримки педагогів та формування безпечного освітнього середовища. Водночас своєчасне визнання та опрацювання травматичного досвіду здатне зміцнити колектив, підвищити рівень згуртованості та сформувані нові підходи до професійної взаємодії, засновані на емпатії, взаємопідтримці та психічній стійкості.

Література:

1. Гальчак Т. Професійне вигорання вчителів. Молодий вчений, 2020, № 6 (82), с. 95–97. DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2020-6-82-19>. URL: <https://molodyivchenyi.ua/index.php/journal/article/view/884> (дата звернення: 26.11.2025).
2. ГО Глобал; Gradus Research. Понад половина опитаних учителів відчуває професійне вигорання: результати дослідження. 2023. URL: <https://nus.org.ua/2023/01/27/ponad-polovyna-opytanyh-uchyteliv-vidchuvaye-profesijne-vygorannya-rezultaty-doslidzhennya/> (дата звернення: 26.11.2025).
3. Горностай П. П. Колективна травма та групова ідентичність. Психологічні перспективи, спецвип., 2012, № 2, с. 89–95. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/712936/> (дата звернення: 25.11.2025).
4. Дзюба Т. М. Професійне здоров'я педагогів в умовах травми війною: виклики для професійної ідентичності та мотивації. Наукові записки. Серія: Психологія, 2025, № 2, с. 30–38. DOI: <https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2025-2-4>. URL: <https://journals.cusu.in.ua/index.php/psychology/article/view/785> (дата звернення: 26.11.2025).

УДК: 159.944.4:373

ШЕВЦОВА Олена,

кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Національного університету біоресурсів і природокористування України (м. Київ),

ЗАЙКА-НОВАЦЬКИЙ Гліб, *магістрант I р.н. спеціальності "Психологія" Національного університету біоресурсів і природокористування України (м. Київ)*

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНИХ ПРОЯВІВ У ШКОЛЯРІВ У СТРЕСОВИХ СИТУАЦІЯХ НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА

Сучасне освітнє середовище характеризується високою інтенсивністю навчальних, емоційних та соціальних навантажень, що спричинює зростання рівня стресу серед школярів. Підлітки є особливо чутливою групою через специфіку психофізіологічного розвитку – гормональні зміни, незрілість префронтальної кори, підвищена емоційна реактивність тощо [1; 2; 6].

У контексті сучасних наукових підходів до визначення стресогенних факторів та психологічних основ динаміки стресу значна увага приділяється комбінованому аналізу стресових реакцій через психологічні індикатори та

фізіологічні показники (частота серцевих скорочень (ЧСС) та варіабельність серцевого ритму (BCP)), які вважаються валідними біомаркерами стресу [3; 5; 6].

За умов воєнного стану в Україні за даними наукових психологічних і психофізіологічних досліджень передбачається зростання на 35-45 % рівня загальної тривожності українських школярів [1-3].

Нами проведено емпіричне дослідження з метою визначення психологічних і фізіологічних показників стресових реакцій у сучасних школярів та встановлення взаємозв'язку між тривожністю, стресостійкістю (із застосуванням методик: оцінки рівня тривожності (SCARED, SCAS), стресостійкості (Шкала життєстійкості Коннора-Девідсона)) та даними ЕКГ/BCP відповідно до сучасної світової практики [6; 7]. Збір первинних даних проводився серед 30 школярів основної школи упродовж п'яти днів з використанням портативного електрокардіографа, що дозволило отримати динамічні показники психофізіологічних реакцій на стресові чинники навчального середовища. Усі респонденти брали участь добровільно, здійснюючи записи й проходячи інструментальне вимірювання за допомогою реєстратора, що фіксував інтервали серцевих скорочень.

Психодіагностичні результати виявилися наступними: рівень тривожності у загальній вибірці школярів за шкалою дитячої тривожності становив у середньому 27,4 бала, що відповідає помірному рівню; показники копінгу засвідчили переважання адаптивних стратегій (у середньому 2,9 бала), хоча у частини учнів простежувалися підвищені значення емоційно фокусованих реакцій, що може свідчити про недостатню сформованість у респондентів навичок саморегуляції; рівень резильєнтності за короткою шкалою становив 21,6 бала, що відповідає середньому рівню стійкості та вказує на певні ресурси до відновлення, характерні для цього вікового періоду.

Фізіологічна частина дослідження ґрунтувалася на аналізі варіабельності серцевого ритму, що є одним із найбільш інформативних показників адаптаційних можливостей організму. Використання часових та частотних метрик дозволило прослідкувати реакції симпатичної та парасимпатичної нервової системи, що відповідає сучасним вимогам до аналізу психофізіологічного стану [6; 7]. Середнє значення SDNN у вибірці становило 42 мс, що відповідає нижній межі норми для підлітків, а показник RMSSD був близько 35 мс, що свідчить про нерівномірно сформовану активність. Частотний аналіз показав середній рівень HF-компоненти у 420 мс² та LF-компоненти у 720 мс², а співвідношення $LF/HF = 1,7$ відображає помірну перевагу симпатичної регуляції під впливом навчального навантаження.

Емпіричні дані засвідчили, що підвищені показники тривожності та нижча резильєнтність супроводжувалися зниженими параметрами варіабельності, що узгоджується з висновками попередніх досліджень про взаємозв'язок між стресом та автономною регуляцією серцевого ритму [4; 6; 7]. У школярів із найнижчими значеннями SDNN та RMSSD фіксувалося також більше емоційно-фокусованих копінг-стратегій, що вказує на їхню меншу ефективність у стресових умовах.

Динамічний аналіз за п'ять днів дослідження продемонстрував тенденцію до підвищення фізіологічної напруги у дні з вищим навчальним навантаженням. Зокрема, середній SDNN у перший день становив 46 мс, а на четвертий – знизився до 39 мс, тоді як суб'єктивний рівень напруження за щоденними оцінками зріс на 0,7 бала. Це підтверджує чутливість ВСР до короточасних стресових впливів, що відповідає сучасним моделям фізіологічного реагування [4; 6; 7].

Порівняльний аналіз за групами з різними профілями тривожності показав, що учні з високими значеннями тривожності (понад 32 бали) мали на 15-18 % нижчі показники RMSSD порівняно з групою низької тривожності. Водночас у них частіше спостерігалася стратегія уникнення та румінації, що знижує адаптаційні можливості й може підвищувати емоційну вразливість. Подібні профілі реакцій узгоджуються з описаними у літературі паттернами шкільного стресу [5]. Разом з тим, навіть за наявності загальної тенденції до підвищення стресу частина учнів демонструвала збережені адаптаційні ресурси. Так, учні з високою резильєнтністю (25 балів і більше) мали більш стабільні показники варіабельності та меншу амплітуду добових коливань, що підтверджує їхню здатність ефективно відновлюватися після щоденних стресорів. Це узгоджується з сучасними підходами до визначення життєстійкості як інтегративної характеристики, що охоплює як психологічні, так і фізіологічні компоненти регуляції [5; 8].

Отже, отримані результати свідчать, що поєднання суб'єктивних та фізіологічних показників надає більш точне уявлення про стресову реактивність школярів. Виявлення знижених показників ВСР у поєднанні з високою тривожністю може бути підставою для цілеспрямованих психопрофілактичних заходів, спрямованих на розвиток адаптивних копінг-стратегій і навичок емоційної саморегуляції. Водночас результати підтверджують, що навіть у межах одного навчального тижня показники фізіологічної адаптації можуть суттєво змінюватися, що потребує подальшого моніторингу.

Таким чином, школярі основної школи демонструють різні профілі стресового реагування, які відображають як індивідуальні психоемоційні характеристики, так і вплив навчального середовища. Показники варіабельності серцевого ритму виступають чутливим маркером стресу, що дозволяє об'єктивно оцінити рівень напруження та адаптивності. Результати відповідають сучасним міжнародним і українським тенденціям досліджень та підкреслюють необхідність поєднання психофізіологічного аналізу з психологічною діагностикою для комплексного розуміння стану учнів.

Література:

1. Лук'янчук Ю. А., Шевцова О. М. Динаміка емоційної сфери у молодших школярів у сучасних умовах. *Майбутнє психології в умовах сучасної України*: матер. Всеукр. науково-практ. конфер. (23 травня 2024 р., м. Київ), С. 58–59. Режим доступу: https://nubip.edu.ua/sites/default/files/u178/240424_new.pdf.
2. Полтавець Т. О., Шевцова О. М. Вплив умов воєнного стану в Україні на особливості міжособистісних конфліктів у підлітків. *Майбутнє психології в умовах сучасної України*: матер. Всеукр. науково-практ. конфер. (23 травня 2024 р., м. Київ), С. 63–65. Режим доступу: https://nubip.edu.ua/sites/default/files/u178/240424_new.pdf.
3. Шевцова О. М., Ареф'єва М. Г. Психологічні особливості стресостійкості молоді в

умовах війни. *Продовольча та екологічна безпека в умовах війни та повоєнної відбудови: виклики для України та світу*: матер. міжнар. наук.-практ. конф. (25-26 травня 2023 р., м. Київ), Київ: НУБіП України, 2023. С. 170–171. https://nubip.edu.ua/sites/default/files/u381/sekciya_4.pdf.

4. Baum A., O'Keeffe M., Davidson L. Stress and Physiological Responses. *Annual Review of Clinical Psychology*, 2020. https://www.researchgate.net/publication/229661101_Acute_Stressors_and_Chronic_Response_The_Case_of_Traumatic_Stress1.

5. Herman K. C., Hickmon-Rosa J., Reinke W. Empirically Derived Profiles of School Stress. *School Psychology Review*, 2018. https://www.researchgate.net/publication/320262480_Empirically_Derived_Profiles_of_Teacher_Stress_Burnout_Self-Efficacy_and_Coping_and_Associated_Student_Outcomes

6. Laborde S., Mosley E., Thayer J. Heart Rate Variability and Resilience: A Systematic Review. *Frontiers in Psychology*, 2017. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00602>.

7. Shaffer F., Ginsberg J. An Overview of Heart Rate Variability Metrics and Norms. *Frontiers in Public Health*, 2017. <https://www.frontiersin.org/journals/public-health/articles/10.3389/fpubh.2017.00258/ful>.

8. Thayer J. F., Åhs F., Fredrikson M., Sollers J., Wager T. A Neurovisceral Integration Perspective on Stress. *Biological Psychology*, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.biopsycho.2012.02.012>.

УДК: 159.9:364.652:355.277.7

ШЕВЦОВА Олена, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Національного університету біоресурсів і природокористування України (м. Київ),
КРАВЧЕНКО Віталій, магістрант 1 р.н. спеціальності "Психологія" Національного університету біоресурсів і природокористування України (м. Київ)

ПСИХОЛОГІЧНІ НАСЛІДКИ ПЕРЕБУВАННЯ У ПОЛОНІ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ: ОСОБЛИВОСТІ ЦІННІСНОЇ СФЕРИ ОСОБИСТОСТІ

Гострота проблеми психотравмуючого впливу перебування військовослужбовців у полоні зумовлена триваючою збройною агресією Російської Федерації проти України та значною кількістю осіб, які пройшли через довгостроковий полон. Пережитий військовослужбовцями полон є однією з найбільш психологічно травматичних подій, оскільки умови полону характеризуються фізичними обмеженнями, інформаційною ізоляцією, невизначеністю майбутнього, втратою контролю над власним життям, приниженням людської гідності тощо, а часто – і фізичними та психологічними тортурами. Такі обставини викликають сильну психічну напругу, почуття страху, безпорадності, гніву, відчаю, що призводить не лише до клінічних форм ПТСР, а й до глибокої трансформації усєї особистості військовополоненого, зокрема, і до суттєвих змін у ціннісно-смысловій сфері особистості.

За даними сучасних досліджень (Л. Карамушка, О. Кокун, В. Бочелюк, І. Приходько, Н. Гусак, С. Кравчук й інші), основними психологічними наслідками перебування у полоні є: формування синдрому хронічного стресу;

розвиток депресивних і тривожних станів; відчуження, емоційне оніміння; посилення почуття провини або сорому за власну безпорадність; порушення самоідентичності тощо [1-3; 5; 6]. Разом із тим, у частини військовополонених може активізуватися внутрішня стійкість і прагнення до виживання – посттравматичне зростання за Р. Тедеші та Л. Калгуном, що проявляється у мобілізації ресурсів, підвищенні духовної активності, збереженні віри у повернення до життя, у відновленні цінності родини, товаришів і Батьківщини, тобто може відбуватися внутрішньо особистісна переорієнтація на екзистенційно-гуманістичні цінності [1; 3; 4].

Нами проведено емпіричне дослідження, метою якого постало з'ясування психологічних особливостей змін у системі ціннісних орієнтацій військовослужбовців після перебування у полоні та визначення їх взаємозв'язків із вираженістю симптомів посттравматичного стресового розладу.

Для отримання емпіричних даних застосовано методи: анкетування, психодіагностичне тестування (опитувальник PCL-5 за DSM-5; методика ціннісних орієнтацій М. Рокіча); статистичні методи (t-критерій Стюдента, U-критерій Манна-Уїтні, кореляційний аналіз за критерієм Пірсона) з обробкою даних у IBM SPSS Statistics 27 та Microsoft Excel 365.

Вибірка складалася з 30 осіб – військовослужбовців-чоловіків віком 25-55 років, з них: 15 респондентів – із досвідом перебування у полоні, які склали основну групу, та 15 осіб – без досвіду перебування у полоні, що увійшли до контрольної групи. Дослідження проводилося у межах психологічної реабілітаційної програми з дотриманням етичних норм (інформована згода, конфіденційність, добровільність, анонімність тощо за Гельсінською декларацією).

За результатами аналізу емпіричних даних визначено, що у респондентів-військовослужбовців із досвідом полону наявний статистично значущий більш високий рівень посттравматичних проявів, ніж у військовослужбовців без досвіду перебування у полоні. Так, у основній групі респондентів середній бал за шкалою PCL-5 склав $47,8 \pm 10,4$ (при перевищенні 33,0 балів визначається клінічний рівень ПТСР), у контрольній групі цей показник склав – $14,1 \pm 7,2$ (значущість на рівні $p < 0,001$ за t-критерієм Стюдента).

Емпірично встановлені особливості ціннісно-сислової сфери у структурі особистості військовослужбовців у залежності від наявності індивідуального досвіду перебування у полоні є суттєво відмінними. Так, у респондентів з досвідом полону ієрархія термінальних цінностей у відповідності з наданим пріоритетом (присвоєним рангом) наступна: здоров'я (1,9); сім'я (щасливе сімейне життя) (2,8); любов (3,6); наявність хороших і вірних друзів (4,2); свобода (5,1); життєва мудрість (6,4); щастя інших (7,3); впевненість у собі (8,1); пізнання (9,7); творчість (11,2). У військовослужбовців без досвіду перебування у полоні термінальні цінності за наданим пріоритетом виявилися такими: здоров'я (2,1); активне життя (3,4); матеріально забезпечене життя (4,1); цікаве життя (4,7); продуктивне життя (5,3); кохання (6,1); сім'я (6,8); розваги (8,9); свобода (9,2); щастя інших (10,1).

Системи інструментальних цінностей у структурі особистості військовослужбовців обох груп респондентів теж виявилися дещо відмінними. У колишніх військовополонених переважають такі інструментальні цінності: чесність (2,1); вихованість (3,3); життєрадісність (4,2); відповідальність (4,8); толерантність (5,6); сміливість у відстоюванні поглядів (6,1); незалежність (7,4); терпимість (8,0). Ієрархія інструментальних цінностей у респондентів без досвіду полону наступна: відповідальність (2,4); чесність (2,8); ефективність у справах (3,9); самостійність (4,5); раціоналізм (5,1); вихованість (6,7); високі запити (7,2); життєрадісність (8,5).

Таким чином, виявлено статистично значущі відмінності в ієрархії цінностей військовослужбовців у залежності від наявності досвіду перебування у полоні, зокрема підвищення пріоритетності у колишніх військовополонених термінальних цінностей «сім'я», «любов», «свобода», «здоров'я», «життєва мудрість» та інструментальних – «чесність», «вихованість», «толерантність» з одночасним зниженням для них значущості як от: «матеріально забезпечене життя», «активне життя», «розваги», «ефективність у справах», «раціоналізм».

Також встановлено помірні та сильні кореляційні зв'язки між рівнем ПТСР та ціннісною сферою особистості військовослужбовців: чим вищий рівень ПТСР, тим важливішими стають екзистенційно-гуманістичні цінності ($r = -0,55 \dots -0,68$) і тим менш важливими – гедоністичні та статусно-досягальні ($r = +0,54 \dots +0,61$).

Отже, вперше в українському науковому просторі емпірично підтверджено та кількісно описано взаємозв'язок між вираженістю ПТСР та глибиною посттравматичної трансформації ціннісної сфери у колишніх військовополонених. Отримані дані можна використовувати у практиці військовими психологами та психотерапевтами, центрами психологічної реабілітації ветеранів тощо.

Література:

1. Гусак Н. Є. Психологічна травма війни: теорія і практика реабілітації. Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2023. 320 с.
2. Кокун О. В. Психологічні наслідки участі в бойових діях. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія: Психологічні науки*. 2020. № 14. С. 45–56.
3. Приходько І. І. Психологічна допомога військовослужбовцям з ПТСР. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2022. 280 с.
4. Шевцова О. М. Аутопсихологічна узгодженість як чинник збереження психологічного здоров'я в кризових умовах. *Психічне здоров'я в умовах війни: шляхи збереження та відновлення*: матер. І Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю, (13 жовтня 2023 р., м. Київ), Київ: НУБіП України, 2023. С. 77–80.
5. Шевцова О. М. Психологічні особливості копінг-стратегій молодих осіб в умовах воєнного стану. *Наукові інновації та передові технології*. К., № 13(27), 2023. С. 1039–1048. [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2023-13\(27\)-1039-1048](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2023-13(27)-1039-1048).
6. Шевцова О. М., Ареф'єва М. Г. Специфіка проявів стресостійкості у студентської молоді в умовах війни. *Гуманітарні студії: педагогіка, психологія, філософія*. К.: НУБіП України. Т. 14, № 4, 2023. С. 172–179. [http://dx.doi.org/10.31548/hspedagog14\(4\).2023.172-179](http://dx.doi.org/10.31548/hspedagog14(4).2023.172-179).

ШЕВЦОВА Олена, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Національного університету біоресурсів і природокористування України (м. Київ),
ЛОЗИЦЬКИЙ Данііл, магістрант 1 р.н. спеціальності "Психологія" Національного університету біоресурсів і природокористування України (м. Київ)

КАР'ЄРНА НЕВИЗНАЧЕНІСТЬ ЯК СТРЕСОГЕННИЙ ФАКТОР У МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Для сучасних студентів спеціальності «Психологія» обрання майбутньої фахової спеціалізації ускладнюється багатовекторністю можливих професійних шляхів, відсутністю уніфікованих вимог до кваліфікації, необхідністю додаткових освітніх і супервізійних практик, що створює підґрунтя для переживань щодо власної професійної ідентичності та компетентності. У таких умовах кар'єрна невизначеність виступає не лише зовнішнім фактором, а складним внутрішнім психоемоційним станом, який впливає на мотивацію, рівень тривожності, самооцінку та здатність до прийняття професійних рішень тощо [1; 2; 5].

Кар'єрна невизначеність є багатовимірним феноменом, який включає когнітивні судження про професійне майбутнє, емоційні реакції, що супроводжують ситуацію непередбачуваності, а також поведінкові стратегії, пов'язані з вибором, униканням або активним пошуком професійного напрямку. Для студентів-психологів вона стає частиною процесу професійного самовизначення, який охоплює оцінку власних здібностей, рефлексію мотивацій, формування індивідуальної траєкторії розвитку та співвіднесення себе з вимогами професійної спільноти [2; 4]. Важливо, що невизначеність не виступає виключно негативним чинником, адже вона може стимулювати розвиток рефлексивності, критичного мислення та адаптивності, формуючи здатність до гнучкого професійного планування.

Разом із тим для більшості студентів цей стан супроводжується підвищеною тривожністю, страхом помилки або неуспішності, зниженням упевненості у власних компетентностях та фрустрацією у ситуаціях вибору. Наявність широкого спектра можливостей (психотерапія, консалтинг, HR, коучинг, соціальна робота, освітні та медичні інституції, військова та спортивна сфери) не завжди полегшує професійно-кар'єрну орієнтацію, а навпаки – може сприяти зростанню відчуття нестабільності й розмитості професійних перспектив. Особливе навантаження на особистість майбутнього фахівця становить суспільна відповідальність професії психолога, необхідність емоційної стійкості, сформованість саморегуляції та готовність працювати із психологічними кризами інших людей. Це підсилює внутрішню особистісну неузгодженість у студентів, формуючи сумніви щодо власної професійної придатності, пов'язаної з усвідомленням власних індивідуально-особистісних

характеристик та їх відповідності вимогам професій соціономічного спрямування [1; 3; 4].

Психологічна структура кар'єрної невизначеності включає чотири ключові компоненти: когнітивний (уявлення про майбутню професію), афективний (емоційні переживання, тривога, невпевненість), мотиваційний (готовність до розвитку, цінності, професійні прагнення) та поведінковий (активність або уникання у професійному плануванні та діяльності). Нерівномірність розвитку цих компонентів часто призводить до появи прокрастинації, коливань між альтернативними варіантами, залежності від зовнішніх оцінок або уникання відповідальних рішень. У ситуаціях недостатності зовнішніх ресурсів – професійної підтримки, супервізії, практичного досвіду – цей стан може перерости у хронічний стрес [1; 3; 4].

Кар'єрна невизначеність студентів-психологів тісно пов'язана зі сформованістю внутрішнього та зовнішнього локусу контролю. Особи з домінуванням зовнішнього локусу частіше інтерпретують професійні труднощі як наслідок неконтрольованих обставин, що збільшує тривожність і знижує суб'єктність. Натомість студенти з розвиненими навичками рефлексії, саморегуляції та довгострокового планування демонструють вищу стійкість до невизначених ситуацій і меншу схильність до професійного стресу [3; 4].

У психологічній підготовці студентів важливим є врахування того, що кар'єрна невизначеність має не лише індивідуальні, а й соціально-ідентифікаційні прояви. Вона пов'язана з відчуттям належності до професійної спільноти, уявленнями про майбутній статус, перспективи розвитку, вимоги ринку праці та етичні стандарти діяльності. Формування професійної ідентичності, як складової особистісної зрілості, залежить від здатності студента інтегрувати ці очікування у власну картину світу, не втрачаючи внутрішньої автономії та мотиваційної стійкості.

Отже, кар'єрна невизначеність майбутніх психологів є складним, багаторівневим явищем, що впливає не лише на професійне планування, а й на емоційний стан, самооцінку, мотивацію та стиль поведінки у ситуаціях вибору. Її стресогенність полягає у дисбалансі між вимогами професійного середовища та внутрішньою готовністю студента відповідати цим вимогам. Розроблення психолого-педагогічних підходів для зниження негативних наслідків цього феномену є важливим напрямом сучасної освітньої практики. Підтримка студентів у формуванні навичок саморегуляції, рефлексії, професійного планування та усвідомлення власних ресурсів може значно зменшити рівень емоційної напруги, сприяти розвитку професійної ідентичності та підвищити готовність до входження у полісуб'єктне поле майбутньої професійної діяльності.

Література:

1. Сарнавська В., Шевцова О. Внутрішньоособистісний конфлікт як чинник професійної невизначеності у студентів ЗВО. *Психологія особистості й суспільства у вимірах війни і миру*: матер. Всеукраїнської науково-практ. конфер. (22 травня 2025 р., м. Київ (Україна)), С. 75–76. Режим доступу: https://old.nubip.edu.ua/sites/default/files/u178/250502_eec2fc96-710e-4222-a821-50743143425f.pdf.

2. Собчук А. В., Шевцова О. М. До проблеми професійного самовизначення студентів в умовах стресу. *Продовольча та екологічна безпека в умовах війни та повоєнної відбудови: виклики для України та світу*, до 125-річчя Національного університету біоресурсів і природокористування України: матер. міжнар. наук.-практ. конф. (25-26 травня 2023 р., м. Київ), секція 4: *Якість освіти та гуманітарна наука в умовах війни та глобальних викликів*. Київ: НУБіП України, 2023. С. 79–80.

3. Шевцова О. М. Психолого-акмеологічні умови розвитку аутопсихологічної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери. *Актуальні проблеми вищої професійної освіти*: зб. наук. праць VIII міжнар. наук.-практ. конф. (Національний авіаційний університет, 20 березня 2020 р.). Київ, 2020. С. 202-203. Режим доступу: <http://kpppo.nau.edu.ua/files/Konfer2020.pdf>.

4. Шевцова О. М. Розвиток аутопсихологічної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери засобами акмеологічних технологій. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки*. Вип. 2. Т. 2. Херсон: вид-во ХДУ, 2018. С. 114–119. <https://pj.journal.kspu.edu/index.php/pj/article/view/543/506>.

5. Шевцова О. М., Ареф'єва М. Г. Специфіка проявів стресостійкості у студентської молоді в умовах війни. *Гуманітарні студії: педагогіка, психологія, філософія*. Київ: НУБіП України. Т. 14, № 4, 2023. С. 172–179. [http://dx.doi.org/10.31548/hspedagog14\(4\).2023.172-179](http://dx.doi.org/10.31548/hspedagog14(4).2023.172-179).

УДК: 159.944.4:177.61

ШЕВЦОВА Олена, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Національного університету біоресурсів і природокористування України (м. Київ),
МУСІЄНКО Юрій, магістрант 1 р.н. спеціальності "Психологія" Національного університету біоресурсів і природокористування України (м. Київ)

РОЗРИВ РОМАНТИЧНИХ ВІДНОСИН ЯК СТРЕСОГЕННИЙ ЧИННИК У ДІВЧАТ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ

Розрив романтичних відносин є одним із найпоширеніших і найінтенсивніших стресогенних факторів у житті молодих людей, особливо дівчат юнацького віку. За даними соціологічних опитувань, проведених серед студентської молоді України, понад 75 % респонденток переживали хоча б один розрив стосунків протягом останніх трьох років, що супроводжувалося вираженими емоційними реакціями, зниженням самооцінки, соматичними проявами, тривалою румінацією тощо. Сучасні нейробіологічні та психофізіологічні дослідження вказують, що розрив стосунків як стресогенний чинник активує у людини ті ж ділянки мозку, що й фізичний біль, а у дівчат юнацького віку цей процес посилюється через вищу чутливість до окситоцину та схильність до емоційної експресивності [1; 2; 6].

З точки зору класичної теорії стресу, розрив романтичних відносин можна віднести до дистресу – хронічного, виснажливого стресу, що призводить до особистісної дезадаптації. Як і будь який дистрес, розрив романтичних відносин характеризується тривалим підвищенням рівня кортизолу, імунними ексцесами, когнітивними порушеннями, емоційним вигоранням тощо [2; 4; 6]. Проте, з огляду на положення когнітивної психології (Lazarus & Folkman, 1984)

стрес переосмислено як результат оцінки загрози та ресурсів: якщо подія оцінюється як така, що перевищує копінг-можливості, виникає дистрес. Когнітивна модель розглядає стрес з позицій суб'єктивності сприйняття та суб'єктності особистості, яка переживає стресові події: один і той самий розрив партнерських стосунків може бути еустресом (позитивним для сприйняття особистістю, адже розцінюється як звільнення від токсичних стосунків) або дистресом (негативним для сприйняття особистістю, бо відчувається як втрата значущого об'єкта прихильності) [1; 2; 4; 6]. Психологічними наслідками сприйняття особистістю розриву романтичних відносин як дистресу можуть бути розлади: *емоційні* (тривога, депресія, румінація, почуття провини); *когнітивні* (зниження концентрації уваги, нав'язливі думки про партнера, когнітивні спотворення («я ніколи не буду щасливою», «я ніколи не буду коханою», «це моя провина», «усі чоловіки однакові» тощо)); *поведінкові* (соціальна ізоляція або гіперсоціальність, імпульсивні вчинки, порушення сну/апетиту); *соматичні* (головний біль, тахікардія, зниження імунітету) (Кокур, 2020) [1; 2; 4; 6].

За науковими даними стресогенність розриву романтичних відносин (65 балів) у порівнянні з іншими стресогенними факторами доволі висока: вища, ніж втрата роботи (47 балів), але нижча, ніж розлучення офіційно одружених партнерів (73 бали). У 68 % випадків розрив романтичних відносин як стресогенний чинник супроводжується клінічною депресією упродовж трьох місяців, а власне дистрес від розриву може тривати від шести до вісімнадцяти місяців (Fisher, 2016) [1; 3; 4].

У дівчат юнацького віку построзривний стрес має гендерно-специфічні риси: *румінація* (відмічається у 78 % дівчат, лише у 34 % хлопців) – повторне прокручування подій (Nolen-Hoeksema, 2001); *соматизація* – головний біль, безсоння, порушення менструального циклу; *соціальна орієнтація* – активний пошук підтримки (стратегія «tend-and-befriend», Taylor, 2006); *тривалість* – 6-18 місяців (у хлопців цей показник дорівнює 3-6 місяців) [1; 2; 4; 6].

За теорією прихильності, дівчата юнацького віку з тривожним типом прихильності (45 % у вибірці) переживають розрив романтичних відносин як загрозу виживанню, що призводить до гіперрумінації; нав'язливих спроб відновити контакт із партнером; депресивної реакції тощо. Натомість дівчата юнацького віку з безпечним типом прихильності (35 % у вибірці) характеризуються швидшим прийняттям ситуації розриву романтичних взаємин з колишнім партнером і адаптацією до неї.

Відтак, дівчата юнацького віку, які переживають ситуації розриву романтичних відносин потребують цілеспрямованих програм психологічної підтримки або заходів профілактики построзривного стресу. Ефективними психологічними практиками запобігання построзривних стресових розладів є застосування технік розвитку аутопсихологічної компетентності, усвідомлення і КПТ, експресивного письма та дихальних вправ, що дозволяють знизити рівень дистресу та зменшити прояви румінації [5; 7]. Також для роботи груп підтримки та розробки профілактичних програм варто включати короткострокові інтервенції із застосуванням практик цифрового детоксу,

когнітивної реструктуризації та тілесних технік, спрямованих на загальне зниження дистресу від розриву романтичних стосунків у дівчат юнацького віку.

Література:

1. Вербицька А. В. Вплив соціальних мереж на построзривний стрес у студентів. *Молодий вчений*. 2021. № 5 (93). С. 78–82. <http://dx.doi.org/10.32839/2304-5809/2021-5-93-16>.
2. Кокун О. М. Психологічні особливості стресу в сучасних умовах. *Психологія і суспільство*. 2020. № 3. С. 45–56. <http://dx.doi.org/10.35774/pis2020.03.045>.
3. Морозова І. С. Міжособистісні кризи в романтичних відносинах: гендерний аспект. *Соціальна психологія*. 2023. № 4 (108). С. 101–110. <http://dx.doi.org/10.15802/sp.2023.4.101>.
4. Сидоренко Ю. В. Стресогенність розриву романтичних відносин у молоді. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: Психологія*. 2024. № 1. С. 55–63. <http://dx.doi.org/10.33109/2617-9250.2024.1.7>.
5. Шевцова О. М. Розвиток аутопсихологічної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери засобами акмеологічних технологій. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки*. Вип. 2. Т. 2. Херсон: вид-во ХДУ, 2018. С. 114–119. <https://pj.journal.kspu.edu/index.php/pj/article/view/543/506>.
6. Шевцова О. М., Ареф'єва М. Г. Специфіка проявів стресостійкості у студентської молоді в умовах війни. *Гуманітарні студії: педагогіка, психологія, філософія*. К.: НУБіП України. Т. 14, № 4, 2023. С. 172–179. [http://dx.doi.org/10.31548/hspedagog14\(4\).2023.172-179](http://dx.doi.org/10.31548/hspedagog14(4).2023.172-179).
7. Шевцова О. М., Корженко Є. С. Особливості розвитку асертивності у сучасної молоді технологією психологічного тренінгу. *World trends in the development of modern scientific trends: матер. XI Міжнар. науково-практ. конфер. (10-12 листопада 2025 р., м. Мюнхен (Німеччина), С. 195–198*. Режим доступу: <https://eu-conf.com/events/world-trends-in-the-development-of-modern-scientific-trends/>.

УДК: 159.947.5+159.947.8

БОДНАР Євгенія, асистент кафедри англійської мови для технічних та агробіологічних спеціальностей Національного університету біоресурсів і природокористування України (м. Київ)

ПСИХОЛОГІЯ ТРАВМИ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ У КОНТЕКСТІ ВІЙНИ ТА МИРУ: АДАПТАЦІЯ І ВІДНОВЛЕННЯ

Війна в Україні стала викликом для всіх українців, а, особливо, для молодих людей, які знаходяться під впливом психотравмуючих подій та намагаються вижити і подолати наслідки цих подій.

Протягом цього періоду проблема збереження здоров'я дітей та молоді увійшла до переліку глобальних проблем, від розв'язання яких залежить подальше існування всієї України.

У цей важкий період головна ціль всіх українських педагогів - допомогти молоді подолати жахіття війни, впоратися з травматичним досвідом та навчити студентів переживати емоції і бути щасливими.

У психологічній науковій літературі поняття «психічна травма» визначається як життєва подія чи ситуація, що зачіпає суб'єктивно значущі аспекти життєдіяльності людини, викликаючи глибокі емоційні переживання (Герасименко Л. О., Скрипніков А. М., Ісаков Р. І., 2023). Психологічна

допомога після таких травм є ключовим аспектом психотравматології, яка вивчає та лікує психічні травми і є ключовою частиною психотерапії.

Слід зазначити, що психотравматологія використовує різні терапевтичні підходи та методи для допомоги людям після психологічної травми. Серед них когнітивно-поведінкова терапія, психодинамічна терапія та травма-орієнтована терапія. Ключовим принципом є індивідуальний підхід. Кожна психічна травма унікальна, але під час війни молодь стикається з такими травмами як: втрата рідних людей, домівок, переїзд тощо. Для лікування цих видів травм психотравматологи можуть застосовувати такі методи, як групова терапія, музична терапія, терапія іграми. Когнітивно-поведінкова терапія допомагає змінити негативні мислення та поведінку. Психодинамічна терапія фокусується на розумінні підсвідомих мотивів та конфліктів. Травма-орієнтована терапія спеціально розроблена для лікування психічних травм.

Ефективність цих методів може бути 60-80%. Це залежить від методики та особливостей пацієнта. Психологічне відновлення допомагає поліпшити стосунки та навчитися управляти емоціями.

Дослідження показують, що близько 50% студентської молоді після травми можуть мати симптоми стресу протягом року. Важливо навчити молодь, як самостійно подолати травму. Для цього існують техніки релаксації, які допомагають впоратися зі стресом та тривогою, а саме, глибоке дихання, прогресивна мускульна релаксація, медитація. Фізичні вправи, спорт, танці, інші фізичні активності поліпшують настрій і загальне самопочуття. Творчі заняття, такі як: малювання, писання, музика, театральна майстерність допомагають виразити емоції і впоратися з травматичним досвідом. Опанування таких навичок самопомоги може дозволити студентам швидко оговтатись від стресових ситуацій, зменшити емоційне напруження та зберегти внутрішню рівновагу.

Представлений аналіз методів адаптації і відновлення підкреслює надзвичайну актуальність розвитку стресостійкості у студентської молоді в умовах сучасної суспільної нестабільності. Важливість цього зумовлена не лише збереженням їхнього психічного здоров'я, але й забезпеченням успішної адаптації до майбутніх професійних та особистих викликів.

Таким чином, можна зробити висновок, що психологія травми у контексті війни та миру охоплює процеси адаптації, стійкості і посттравматичного зростання. На сьогодні такої травми потенційно може зазнавати весь народ України, але формування внутрішньої сили і здатності до самовідновлення є ключовими факторами, що допомагають людині долати виклики, зберігати гідність і будувати майбутнє навіть після найважчих випробувань.

Література:

1. Герасименко Л. О., Скрипніков А. М., Ісаков Р. І. (2023) Реакція на важкий стрес та розлади адаптації. Посттравматичний стресовий розлад: навч. посіб. Київ: ВСВ «Медицина». 120 с.
2. Сівчук П. (2022) Психологічна травма війни та її соціально-культурні наслідки. ІСВuTS-2022, 23-24 листопада 2022. Тернопіль: ФОП Паляниця В. А. С. 175–177.
3. Чабан О. С., Хаустова О. О., Омелянович В. Ю. (2023) Психічні розлади воєнного часу: монографія. Війв: Видавничий дім Медкнига. 232 с.

ДУДНИК Юрій, аспірант 4 р.н.
спеціальності "Психологія" Національного
університету біоресурсів і
природокористування України (м. Київ)
Науковий керівник: завідувач кафедри
психології Ірина МАРТИНЮК

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Період здобуття вищої освіти, який збігається з переходом до дорослого життя, є часом інтенсивного психологічного розвитку. У цей час молода людина прагне окреслити власну індивідуальність, віднайти внутрішню визначеність та наповнити її змістом. Виникають суперечності між прагненнями та вимогами, між багатством можливостей і браком досвіду, між залежністю від родини та новою ситуацією розвитку. Такі протиріччя створюють ґрунт для кризових процесів, що водночас стають поштовхом до особистісного зростання. Особливо гостро постає питання вибору життєвого шляху: ким бути, чого прагнути, як реалізувати себе поза родинним середовищем.

У ситуації війни ці процеси ускладнюються: уявлення про майбутнє та власну роль у ньому стикаються з невизначеністю і загрозами. Потреба в ідентичності, яка очікує стабільності і передбачуваності, перебуває під загрозою в умовах постійної небезпеки. Професійне самовизначення студентів, що формується у процесі навчання й соціалізації, визначає усвідомлення себе як майбутнього фахівця, ставлення до спеціальності та готовність брати відповідальність за власний шлях. Проте в умовах війни ця складова особистісного розвитку зустрічається з додатковими труднощами.

Екстремальні обставини посилюють стрес і роблять питання «Хто я?» та «Ким хочу бути?» особливо гострими. Саме з цим зіткнулися українські студенти після агресії РФ, а також молодь інших країн, що переживають подібні виклики. Історичний досвід доводить, що війни, пандемії та катастрофи завжди ставили під сумнів процеси ідентифікації, тому актуальність проблеми виходить за межі сучасних подій.

Дослідження професійної ідентичності студентів у кризових умовах дозволяє глибше зрозуміти їхній розвиток і визначити ефективні шляхи психолого-педагогічної допомоги.

Чисельні праці зазначають про активний процес формування ідентичності в студентському віці (Діхтяренко & Ременюк, 2024; Chen et al., 2024).

У дослідженні застосовано методику М. Куна «Хто я?», яка дає змогу виявити особливості самосприйняття та структуру ідентичності респондентів. У дослідженні взяли участь 249 респондентів із північних регіонів України.

Основними завданнями були:

- визначити рівень актуалізованості професійної ідентичності студентів в умовах війни;
- проаналізувати можливі зв'язки компонентів ідентичності та місце професійної ідентичності в їхній структурі.

Для аналізу даних відповіді респондентів було класифіковано за чотирма взаємовиключними шкалами: академічного «Я», професійного «Я», мотиваційного «Я» та діяльнісного «Я». Додатково застосовувалася наскрізна шкала, що дозволяла визначити загальну часову спрямованість відповідей – орієнтацію на минуле, теперішнє або майбутнє.

Було сформульовано такі попередні висновки:

1. Переважна більшість студентів відчують труднощі у розумінні власної ідентичності.

2. Обмежена актуалізація професійної ідентичності та її низька частка навіть серед тих студентів, де вона проявляється, можуть свідчити про слабку інтегрованість професійного «Я» у структуру ідентичності та кризовий характер процесів професійного самовизначення.

3. Професійна ідентичність демонструє слабку кореляцію з курсом навчання, що може вказувати на активність процесів формування ідентичності в студентському віці та їх планомірний характер.

4. Взаємозв'язок між показниками за шкалами академічного, професійного та діяльнісного «Я» свідчить про наявність інтегративної підструктури всередині особистісної ідентичності.

Отже, результати дослідження свідчать, що студенти загалом мають труднощі у самовизначенні, професійне «Я» виявляється слабо актуалізованим і має обмежені зв'язки з іншими компонентами, що може свідчити про його недостатню інтегрованість у структуру ідентичності, водночас простежується поступове формування професійної ідентичності у студентському віці та наявність інтегративних зв'язків між окремими вимірами, що вказує на складний характер розвитку ідентичності.

Література:

1. Діхтяренко, С., & Ременюк, Я. (2024). Соціально-психологічна характеристика студентства. *Психологічний журнал*, (12), 36–45. <https://doi.org/10.31499/2617-2100.12.2024.3067694>.
2. Chen, Q., Zhang, Q., Yu, F., & Hou, B. (2024). Investigating Structural Relationships between Professional Identity, Learning Engagement, Academic Self-Efficacy, and University Support: Evidence from Tourism Students in China. *Behavioral Sciences*, 14(1), 26. <https://doi.org/10.3390/bs14010026>.

УДК: 159.94:37.013.77-051

ШУЛЯК Яна, аспірант 1 р.н. спеціальності "Психологія" Національного університету біоресурсів і природокористування України (м. Київ)

Науковий керівник: професор кафедри психології Валерія МІЛЯЄВА

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ВЧИТЕЛІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Професійне вигорання вчителів є однією з найбільш гострих проблем сучасної психології праці та освіти, оскільки педагогічна діяльність належить до професій типу «людина – людина» і передбачає високий рівень емоційної

залученості, відповідальності та міжособистісної взаємодії. В умовах воєнного стану ризик розвитку синдрому професійного вигорання істотно зростає, оскільки до традиційних професійних стресорів додаються чинники постійної небезпеки, тривоги, втрати відчуття стабільності та контролю над майбутнім.

Воєнний стан змінює сам характер педагогічної діяльності. Вчитель не лише забезпечує освітній процес у складних, часто нестабільних умовах, але й несе відповідальність за життя і психологічний стан учнів під час повітряних тривог, евакуації до укриттів, дистанційного або змішаного навчання. Це суттєво підвищує рівень психоемоційного навантаження, виснажує адаптаційні ресурси та створює передумови для формування стійкого професійного вигорання.

У зв'язку з цим дослідження психологічних особливостей професійного вигорання вчителів саме в умовах воєнного стану є науково й практично значущим, оскільки дозволяє виявити специфіку його проявів та обґрунтувати ефективні шляхи психологічної допомоги і самопомоги.

У роботі професійне вигорання розглядається як наслідок тривалого впливу професійного стресу, що проявляється у вигляді стійких негативних змін у емоційній, когнітивній та поведінковій сферах особистості. Теоретичною основою дослідження стала трикомпонентна модель К. Масlach і С. Джексона, відповідно до якої синдром професійного вигорання включає:

- емоційне виснаження як відчуття спустошеності, перевтоми та втрати емоційних ресурсів;
- деперсоналізацію як захисну форму емоційного дистанціювання, зниження емпатії, формалізацію взаємодії з учнями;
- редукцію особистих професійних досягнень, що проявляється у зниженні відчуття компетентності, професійної значущості та задоволеності результатами праці.

Особливу увагу в теоретичному аналізі приділено педагогічній діяльності як чиннику вигорання. Встановлено, що поєднання високої відповідальності, постійної соціальної оцінки, емоційної напруги та обмежених ресурсів підтримки створює сприятливі умови для формування синдрому вигорання.

Воєнний стан розглядається як екстремальний соціально-психологічний контекст, який посилює дію вже наявних професійних стресорів і призводить до хронічного психологічного дистресу, зниження адаптаційних можливостей та емоційного виснаження педагогів.

Емпіричне дослідження було проведене серед учителів закладу загальної середньої освіти м. Києва. У дослідженні взяли участь 30 педагогів різного віку та професійного стажу.

Для реалізації мети застосовувалися:

- методика «Синдром вигорання в професіях системи “людина – людина”» (на основі моделі К. Масlach і С. Джексона);
- опитувальник на виявлення виснаження від стресу (шкала дистресу);
- авторські анкети для виявлення пережитих воєнних стресів та способів психологічної допомоги й самопомоги;
- методи описової статистики та аналізу перехресних таблиць.

Такий методичний інструментарій дозволив комплексно оцінити як рівень професійного вигорання, так і його зв'язок із воєнними стресорами та наявними психологічними ресурсами.

Результати дослідження засвідчили високий рівень професійного вигорання у значної частини вчителів. Найбільш вираженими складовими виявилися:

- емоційне виснаження – високий рівень зафіксовано більш ніж у половини респондентів, що свідчить про хронічну втому, емоційне перенапруження та дефіцит відновлення;

- редукція особистих досягнень – високі показники вказують на втрату віри у власну професійну ефективність і зниження задоволеності працею;

- деперсоналізація переважно має середній рівень вираженості, що може свідчити про використання її як захисного механізму в умовах надмірного емоційного навантаження.

Було встановлено чіткий зв'язок між рівнем виснаження від стресу та показниками професійного вигорання: чим вищий рівень дистресу, тим більш вираженим є емоційне виснаження. Водночас виявлені складні та неоднозначні взаємозв'язки між дистресом і редукцією особистих досягнень, що вказує на потребу подальших досліджень.

Важливим результатом дослідження стало виявлення зв'язку між рівнем професійного вигорання та використанням психологічної допомоги або самопомоги. Вчителі, які застосовують техніки емоційної регуляції, релаксації, усвідомлення власних ресурсів або звертаються по професійну психологічну підтримку, демонструють нижчі рівні емоційного виснаження та вищу психологічну стійкість.

Натомість відсутність навичок самопомоги або доступу до психологічної підтримки пов'язана з більш глибокими проявами професійного вигорання.

Отримані результати підтверджують, що воєнний стан є потужним чинником ризику професійного вигорання вчителів. Професійне вигорання в цих умовах має комплексний характер і потребує системного підходу до профілактики та подолання.

УДК 159.923.2:159.922

ЗАЇЗЖАЙ Катерина, магістрантка I р.н. спеціальності "Психологія" Національного університету біоресурсів і природокористування України (м. Київ)

Науковий керівник: доцент кафедри психології Лариса АФАНАСЕНКО

МАЙНДФУЛНЕС І ТРИВОЖНІСТЬ: ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ТА ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ ВПЛИВУ

В умовах сучасної України, коли вже одинадцятий рік триває військова агресія росії, у суспільстві спостерігається постійне переживання невизначеності, загроза безпеці, економічні труднощі та соціальна нестабільність, всі ці

чинники сприяють формуванню у населення тривожності, підвищеній вразливості до стресових факторів і зниженню когнітивної продуктивності [5]. У цьому контексті особливо актуальним стає впровадження психологічних методів саморегуляції, що допомагають людям підтримувати емоційний баланс, концентрацію та адаптивні стратегії поведінки.

Одним із таких підходів є майндфулнес – практика, яка спрямована на розвиток здатності усвідомлено перебувати в теперішньому моменті, відсторонено спостерігати свої думки, емоції та тілесні відчуття, зменшуючи їхній деструктивний вплив. Наукові дослідження свідчать, що регулярне застосування майндфулнес-практик сприяє зниженню рівня тривожності, формує стійкість до стресу та покращує когнітивні функції, що є критично важливим для ефективного навчання та майбутньої професійної діяльності.

Майндфулнес (усвідомленість) розглядається сучасною психологією як ефективний підхід до регуляції емоційних станів, зокрема тривожності. Його суть полягає у здатності людини цілеспрямовано фокусувати увагу на поточному досвіді: тілесних відчуттях, думках, емоціях, без їх оцінювання чи придушення. Саме практики усвідомленості формують навички саморегуляції, підвищують толерантність до стресу та знижують інтенсивність тривожних реакцій.

Майндфулнес виник як практика медитативної традиції, однак у сучасній психології він набув науково обґрунтованої форми завдяки роботам Дж. Кабат-Зінна, який створив програму MBSR (Mindfulness-Based Stress Reduction). Він визначав усвідомленість як особливий тип уважності, що ґрунтується на трьох ключових принципах [2]:

1. Іntenціональність – свідоме спрямування уваги на теперішній момент.
2. Безоцінковість – спостереження за внутрішнім досвідом без критики та інтерпретацій.
3. Прийняття – готовність дозволити досвіду бути таким, яким він є, уникаючи боротьби з ним.

Саме ці принципи лежать в основі терапевтичного впливу майндфулнесу на тривожні стани.

Сама тривожність розуміється науковцями як складний емоційно-когнітивний стан, який виникає у відповідь на передбачувану загрозу. Вона має тілесні, когнітивні та поведінкові компоненти: фізіологічний рівень (підвищене серцебиття, прискорене дихання, м'язова напруга); когнітивний рівень (надмірне занепокоєння, катастрофізація, нав'язливі думки); поведінковий рівень (уникання, гіперконтроль, імпульсивні реакції). У психології розрізняють ситуативну тривожність, яка є реакцією на конкретний стимул, та особистісну тривожність як стійку індивідуальну характеристику [6]. Тривожність пов'язана з автоматичними негативними думками, когнітивними викривленнями (катастрофізація, гіпергенералізація), а також із тілесними симптомами – напругою, прискореним диханням, тахікардією.

Патогенез тривоги включає взаємодію когнітивних, емоційних та соматичних компонентів. Саме тому ефективні інтервенції повинні впливати на всі ці рівні, що й забезпечують майндфулнес-підходи.

Майндфулнес спирається на кілька ключових концепцій [3]:

1. Увага як навичка. Усвідомленість тренує вибірккову та стійку увагу, що дозволяє людині фіксувати переживання, не переходячи на автоматичні реакції. Це сприяє зменшенню кількості «мисленнєвих циклів», які підживлюють тривогу.

2. Прийняття та неосудження. Прийняття передбачає усвідомлення своїх думок, емоцій і тілесних реакцій без внутрішньої боротьби. Тривожність часто посилюється вторинною реакцією: страхом перед самою тривогою. Прийняття руйнує це коло.

3. Контакт із тілом. Тілесна усвідомленість дозволяє помічати ранні сигнали тривоги (напруга в грудях, прискорене серцебиття) і регулювати їх через дихання, положення тіла та заземлення.

4. Meta-awareness – здатність спостерігати за власним мисленням. Людина навчається бачити думки як тимчасові ментальні події, а не як факти. Це зменшує вплив катастрофізуючих і нав'язливих думок.

Основними механізмами впливу майндфулнесу на тривожність визначено:

1. Регуляція дихання та нервової системи. Майндфулнес практики стабілізують ритм дихання, активізують парасимпатичну нервову систему (систему «спокою та відновлення») та знижують фізіологічні маркери тривоги. Повільні видихи сприяють зниженню тонусу симпатичної системи.

2. Зниження румінацій і нав'язливих думок. Через тренування усвідомленої уваги зменшується кількість повторюваних негативних сценаріїв. Людина отримує можливість зупиняти потік тривожних думок і повертатись до реальності «тут і зараз».

3. Посилення діяльності префронтальної кори. Дослідження показують, що регулярна практика майндфулнесу активує ділянки мозку, відповідальні за самоконтроль, планування та емоційну регуляцію. Це дозволяє людині ефективніше керувати реакціями на стрес.

4. Розвиток психологічної гнучкості. Майндфулнес формує навичку адаптивного реагування на складні ситуації, замість автоматичного уникання. Це підвищує стійкість до тривоги та стресу.

5. Зниження тілесного напруження. Практики сканування тіла, заземлення та прогресивного розслаблення зменшують соматичні компоненти тривоги: м'язову ригідність, тремтіння, відчуття стискання.

Висновок. Майндфулнес є науково обґрунтованим підходом до подолання та профілактики тривожності. Завдяки поєднанню уваги, прийняття, тілесної усвідомленості та навичок саморегуляції, майндфулнес допомагає зменшувати інтенсивність тривожних переживань, формувати психологічну гнучкість та підвищувати загальний рівень благополуччя та є важливим інструментом особистої ефективності.

Література:

1. Красков О. Вплив факторів стресу, пов'язаних з війною в Україні, на психічне здоров'я молоді (на прикладі студентів 3-4 курсів Національного університету «Києво-Могилянська академія»). *Психосоматична медицина та загальна практика*. Т. 9. № 3. 2024. С. 1–14. URL: <https://uk.e-medjournal.com/index.php/psp/article/view/522/1097>.

2. Куліш О., Качуріна М. Техніки майндфулнес у роботі зі стресом та тривогою в дорослих цивільних українців під час війни. *Наукові записки*. Серія: Психологія. Випуск 1(7). 2025. С. 1–7. URL: <https://journals.cusu.in.ua/index.php/psychology/article/view/651/620>.
3. Міщенко М., Батяшова, Є. Майндфулнес техніки для розвитку життєстійкості в умовах війни. *Психологічний журнал*, (12), 2024. С. 130–136.
4. Музичко Л., Артющина М. Зв'язок здатності до майндфулнес зі стресостійкістю українців під час війни. *Психологічні студії*. № 3. 2024. С. 46–55. URL: https://www.researchgate.net/publication/387051359_ZV'AZOK_ZDATNOSTI_DO_MAJNDFULNES_ZI_STRESOSTIJKISTU_UKRAINCIV_PID_CAS_VIJNI
5. Пономаренко Т., Сидоренко Ю. Тривожність і депресія у студентів: виклики для освітнього середовища в умовах війни. *Ментальне здоров'я* № 2, 2025. С. 70–78.
6. Fink G. Stress: Concepts, Cognition, Emotion, and Behavior: Handbook of Stress Series (Vol. 1) / edited by George Fink. Academic Press. 2016. Pp. 1–30. URL: <https://www.researchgate.net/publication/317026245>.

УДК 159.944.4:37"36"

КІРЕЙЦЕВА Олена, магістрантка 1 р.н. спеціальності "Психологія" Національного університету біоресурсів і природокористування України (м. Київ)
Науковий керівник: завідувач кафедри психології Ірина МАРТИНЮК

СТРЕСИ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Сьогодні система освіти України вимушена гнучко реагувати на виклики воєнного стану. Постійні повітряні тривоги, вимушене переміщення населення, руйнування інфраструктури, психологічна нестабільність та невизначеність майбутнього створили безпрецедентний рівень психоемоційного напруження серед усіх учасників освітнього процесу – учнів, студентів, батьків, педагогів та адміністрації закладів освіти. Стрес у таких умовах стає не винятком, а тривалим супутнім чинником, який безпосередньо впливає на якість навчання, мотивацію, професійне вигорання педагогів та загальну ефективність освітнього середовища. Саме тому дослідження механізмів виникнення стресу, його різновидів та способів подолання набуває особливої значущості.

Аналіз наукових підходів дав змогу з'ясувати, що поняття стресу має міждисциплінарний характер і трактується як комплексна реакція організму та психіки на вплив зовнішніх або внутрішніх подразників. У науковій літературі стрес виступає не лише як негативний стан, а й як адаптивний механізм, що забезпечує здатність особистості до мобілізації та подолання труднощів. Водночас хронічні та неконтрольовані стресові чинники мають потенціал до формування психологічних труднощів, зниження продуктивності навчальної та професійної діяльності та порушення соціальних взаємодій.

В умовах воєнного стану стресогенні фактори значно посилюються й набувають системного характеру. Безпекові ризики, зміна організації освітнього процесу, обмеженість ресурсів, інформаційні перевантаження та емоційні переживання учасників освіти створюють середовище підвищеної психологічної напруги. Для педагогів, учнів, студентів та батьків ці чинники

стають не лише обмеженням, а й викликом для формування нових адаптивних стратегій і розвитку стресостійких моделей поведінки.

З метою виявлення рівня стресу та його особливостей в учасників освітнього процесу нами було проведене емпіричне дослідження.

У дослідженні брали участь три вибірки: учні старшої школи, студенти закладів вищої освіти, педагогічні працівники та батьки, загальною кількістю 45 осіб. Із них 55,6% – студенти від 18 до 23 років; 17,8% – викладачі та батьки від 31 до 45 років; 13,3% викладачі та батьки від 46 до 55 років; та по 4,4% учні 15–17 років, студенти 24–30 років і викладачі і батьки 56–69 років. З них 62,2% – це жінки та 37,8% – чоловіки.

Дослідження проводилося на базі загальноосвітнього закладу та закладу вищої освіти. Застосовувались такі методи:

- анкетування (для виявлення провідних стресогенних чинників, частоти прояву стресових реакцій та суб'єктивної оцінки психологічного стану);
- тестування (для діагностики рівня стресу та особливостей реагування) за Шкалою перцепції стресу S. Cohen (PSS-10), Оглядом опитувальником стресових факторів в освітньому середовищі, Методикою діагностики копінг-стратегій (R. Lazarus, S. Folkman);
- спостереження (дозволило проаналізувати застосування сучасних методик саморегуляції та самодопомоги учасниками освітнього процесу).

Аналіз результатів емпіричного дослідження засвідчив, що більшість респондентів відчують підвищення емоційного напруження, зниження продуктивності та концентрації уваги. Відповіді представників різних вікових груп продемонстрували суттєві відмінності в переживанні стресу: студенти та старшокласники частіше зазначали емоційне виснаження та тривожну напругу, тоді як учителі – зростання професійного навантаження та відповідальності за результат навчального процесу.

У структурі чинників стресогенності найбільш значущими виявились нестабільність, відсутність чітких прогнозів на майбутнє, часті зміни умов навчання (офлайн, онлайн, змішана модель), а також психологічний вплив зовнішніх загроз і небезпеки. Респонденти найчастіше зауважували такі прояви стресу, як підвищена втомлюваність, дратівливість, труднощі в плануванні навчальної діяльності, проблеми зі сном та зниження загальної мотивації. Важливо, що значна частина учасників дослідження повідомила про труднощі психічної адаптації до зміни навчальних форматів, що підтверджує актуальність необхідності впровадження психолого-педагогічної підтримки в освітньому середовищі.

З'ясовано, що рівень переживання стресу значною мірою залежить від внутрішніх ресурсів особистості та наявності соціальної підтримки. Зокрема, учні й студенти, які мали розвинені навички саморегуляції та емоційної стійкості, демонстрували нижчий рівень стресу та кращу адаптацію до навчального процесу в умовах війни. Отримані результати підтверджують важливість формування копінг-стратегій і необхідність розроблення стратегій профілактики психологічного напруження серед усіх учасників освітнього процесу.

КОДИНЕЦЬ Марія, магістрантка I р.н. спеціальності "Психологія" Національного університету біоресурсів і природокористування України (м. Київ)

Науковий керівник: професор кафедри психології Світлана ЯШНИК

СТРЕСОВІ ЧИННИКИ ЯК ТРИГЕРИ СУЇЦИДАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ

Суїцидальна поведінка підлітків є однією з найгостріших проблем сучасної психології та освітньої практики. Зростання кількості випадків суїцидальних спроб серед молоді вимагає глибокого аналізу причин, чинників ризику та пошуку ефективних методів профілактики. Особливої уваги потребує шкільне середовище, де здобувач освіти проводить значну частину часу, формує соціальні зв'язки та переживає емоційні кризи. Як зазначає Хохлова Т.О., суїцидальна поведінка підлітків часто є реакцією на соціальну ізоляцію, емоційну нестабільність та відсутність підтримки з боку дорослих (Хохлова, 2021).

У психологічній науці суїцид трактується як свідомий акт самопозбавлення життя, що виникає внаслідок глибокої внутрішньої кризи, втрати сенсу існування, емоційного виснаження або соціальної ізоляції. Це явище має багатовимірну природу, охоплюючи біологічні, психологічні, соціальні та культурні чинники (Побірченко, 2020). Суїцидальна поведінка, у свою чергу, охоплює ширший спектр проявів – від суїцидальних думок і намірів до демонстративних або завершених спроб самогубства. Її аналіз дає змогу окреслити динаміку розвитку внутрішньої кризи, а також визначити типи реагування особистості на психотравмуючі обставини (Кочарян, 2018).

Наукові підходи до вивчення суїцидальної поведінки демонструють її міждисциплінарний характер. Наприклад, Н.М. Шевченко розглядає емоційну депривацію як один із найпотужніших стресогенних чинників, що може призводити до формування суїцидальних думок. Відсутність емоційного контакту з батьками або значущими дорослими створює відчуття ізоляції та емоційного голоду (Шевченко, 2022). І.М. Бех підкреслює, що в підлітковому віці особистість переживає інтенсивні процеси самовизначення, які супроводжуються емоційною нестабільністю та конфліктами з соціальним оточенням. Це може сприяти формуванню суїцидальних намірів як способу втечі від психологічного болю (Бех, 2017).

Стресові чинники – такі як булінг, сімейні конфлікти, навчальне перевантаження, нестабільність самооцінки, втрата близьких або вимушене переміщення – виступають тригерами, які активують суїцидальні тенденції у психіці підлітка. В. Григор'єв називає підлітковий вік кризою ідентичності, яка тісно пов'язана з кризою сенсу життя. Невпевненість у стабільності внутрішнього світу, стурбованість тим, що світ може бути загублений, складають основу постійного стресу (Григор'єв, 2015). У цьому контексті важливим є аналіз видів суїцидальної поведінки, запропонований О.Є. Бліновою:

самоушкодження, демонстративно-шантажні суїциди з агресивним або маніпулятивним компонентом, суїциди з мотивацією самоусунення (Блінова, 2019).

А. Слуцький і М. Занадворний виділяють три основні групи факторів ризику: дезадаптацію, пов'язану з порушенням соціалізації; конфлікти з сім'єю, обумовлені неприйняттям системи цінностей старшого покоління; алкоголізацію і наркотизацію як підґрунтя для виникнення суїцидальної ситуації (Слуцький та Занадворний, 2018). Н. Агішева, аналізуючи почуття, що стоять за суїцидальними діями, виокремлює ізоляцію, безпорадність, безнадію та почуття власної «незначущості» як ключові емоційні тригери (Агішева, 2008).

У межах даної доповіді ми дотримуємося інтегративного підходу, який поєднує концепції психологічної безпеки, емоційної підтримки та кризової допомоги як основи для профілактики суїцидальної поведінки серед підлітків. Ковальчук О.М. наголошує на важливості розвитку емоційної компетентності, навичок самоменеджменту та стресостійкості як засобів профілактики. Вона також акцентує на необхідності інтеграції психологічної освіти в шкільну програму (Ковальчук, 2020). Карамушка Л.М. підкреслює, що порушення базових компонентів психологічної безпеки – таких як довіра до світу, відчуття захищеності, стабільність соціальних зв'язків – є передумовою формування суїцидальних установок (Карамушка, 2019).

Таким чином, суїцидальна поведінка підлітків формується під впливом складної взаємодії внутрішніх і зовнішніх чинників, серед яких стресові тригери відіграють провідну роль. Їх своєчасне виявлення, аналіз та профілактика в межах освітнього середовища є критично важливими для збереження психічного здоров'я молоді та формування безпечного простору для розвитку особистості.

Література:

1. Агішева Н. К. Внутрішньоособистісний конфлікт. *Журнал "Український вісник психоневрології"*. 2008. Вип. 2, С. 63–66.
2. Бех І. Д. Особистість у просторі виховання: теоретико-методологічні засади. Київ: Логос, 2012. 376 с.
3. Блінова О.Є. Психологічні фактори суїцидальної поведінки у підлітковому віці. Актуальні проблеми суїцидології. *«Молодий вчений»*. 2002. Вип. № 8.1. Частина 1. С. 31–32.
4. Григор'єв В.Й. Філософія: навчальний посібник для студ. вищ. навч. закл. Київ: Центр навчальної літератури, 2004. 248 с.
5. Карамушка Л. М. Психологічна безпека особистості: теоретичні засади та практичні виміри. Київ: Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, 2015. 284 с.
6. Ковальчук О. М. Психологічні аспекти профілактики суїцидальної поведінки у підлітків. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*. 2020. Вип. 3. С. 112–117.
7. Кочарян О. В. Вікові особливості суїциду. *Молодий вчений*. 2016. Вип. № 9. С. 193–196.
8. Хохлова Т. О. Соціально-психологічні чинники суїцидальної поведінки в підлітковому віці та її профілактика. Кривий Ріг: КДПУ, 2023. 45 с.

САБЛУК Анна, магістрантка 2 р.н.
спеціальності "Психологія" Національного
університету біоресурсів і природокорис-
тування України (м. Київ)

Науковий керівник: завідувач кафедри
психології Ірина МАРТИНЮК

АКТУАЛІЗАЦІЯ АРХЕТИПІВ У ВІДОБРАЖЕННІ ТРАВМИ ВІЙНИ У ШКОЛЯРІВ

Повномасштабна війна в Україні призвела до безпрецедентних соціально-психологічних трансформацій, які охопили всі сфери життя суспільства. Найбільш уразливою до наслідків війни є дитячо-підліткова аудиторія, оскільки психіка дітей перебуває у фазі активного становлення, вони гостро реагують на нестабільність, невизначеність та загрозу, а їхні механізми психологічного захисту ще не сформовані повною мірою (UNICEF, 2023, ст. 6). За даними досліджень, понад 70% дітей віком 6–17 років відчувають постійне напруження, тривогу, страх перед майбутнім, а у 55% спостерігаються порушення сну й труднощі емоційної регуляції (Український інститут дослідження екстремізму, 2023, ст. 12). Це вказує на масштабність і системність травматичного впливу війни на дитячу психіку.

Особливо гостро постає проблема невисловленої травми, оскільки діти не завжди можуть описати пережите словами. Вони частіше використовують символічні канали вираження страхів – сни, малюнки, метафори, фрагменти ігор, повторювані образи. Ці форми є проявами несвідомої психічної роботи, яка допомагає дитині інтегрувати досвід, зменшити його емоційну інтенсивність і водночас опрацювати травматичний зміст. Саме непрямая, символічна комунікація є більш природною для дитини в умовах хронічного стресу – і її необхідно враховувати у роботі психологів.

Вивчення змісту символічного вираження переживань дітей, на наш погляд, дозволить краще зрозуміти, що відбувається із психікою дітей, та дозволить своєчасно надати психологічну допомогу, здійснити профілактичні заходи.

Під час теоретичного аналізу наукової літератури з проблеми вивчення з'ясовано, що проживання в умовах воєнного стану впливає на психіку людини, зачіпаючи її глибинні пласти й активізуючи архетипи колективного несвідомого (зокрема, архетип Матері, архетип Героя-Захисника, архетип Дитини та архетип Тіні).

Їх прояв дає про себе знати у творчій діяльності людини, в образах сновидінь. Відтак, з'ясовуючи їх особливості й сутність можна отримувати інформацію про глибинні переживання особистості.

Аналіз вікових психологічних особливостей школярів засвідчив наявність відмінностей у прояві переживань негативних психічних станів, а відтак і необхідність їх урахування під час проведення діагностичної та психокорекційної роботи.

Проведене нами емпіричне дослідження (на вибірці із 391 школяра 1–11 класів одного з ліцеїв Київської області за допомогою малюнкової методики

"Намалюй свій сон") дозволило з'ясувати, що в колективному несвідомому української шкільної молоді сприймання війни відображається у символах захисту, небезпеки, надії та відродження, що повторюються у роботах дітей різного віку. При цьому, як засвідчують дані емпіричного дослідження сновидінь школярів, у малюнках молодших школярів переважають теми страху та небезпеки, у малюнках учнів середніх класів – мотиви захисту та взаємодопомоги, а в старших школярів – образи надії та відродження, що вказує на поступове формування механізмів психологічного подолання травми.

Було також виявлено, що відображення сприйняття війни у колективному несвідомому української шкільної молоді має певні гендерні відмінності. Зокрема, під час аналізу змісту образів сновидінь учнів з'ясовано, що для хлопців більш характерне зображення активних дій, боротьби, захисників, зброї, руйнувань, а для дівчат – образи турботи, сім'ї, матері, домашнього простору, потреби у безпеці та емоційної підтримки.

Здійснюючи заходи психокорекції й профілактики негативних психічних станів школярів, спричинених умовами війни, на наше переконання, важливо дотримуватись принципів: емоційної безпеки, принципу поступового символічного опрацювання травматичного досвіду, принципу урахування вікових та індивідуальних психологічних особливостей, принципу підтримки особистісних ресурсів, принципу залучення творчих і проєктивних методів, а також принципу партнерської взаємодії між психологом, учнем та його батьками.

У практиці роботи шкільного психолога доцільно діагностувати відображення сприйняття війни у колективному несвідомому учнів та під час виявлення негативних глибинних переживань учнів застосовувати методи їх психокорекції. Запропонована нами програма психокорекційної роботи з образами сновидінь дітей (що має за мету зменшення рівня тривожності, поступове повернення відчуття безпеки, відновлення позитивних образів, нормалізацію сну та формування нових конструктивних способів емоційного реагування) може бути застосована як із корекційною метою, так і з метою профілактики віддалених негативних наслідків переживань стресів війни українською шкільною молоддю.

Перспективою подальших досліджень цього напрямку є розробка змісту групових форм роботи зі школярами, спрямованих на роботу з глибинними переживаннями стресів війни, з урахуванням специфіки архетипів, виражених у образах сновидінь дітей, їх апробація та перевірка ефективності.

Література:

1. Український інститут дослідження екстремізму. (2023). Психологічні наслідки війни для населення України. Київ: УІДЕ. 48 с.
2. UNICEF. (2023). Ukraine Humanitarian Situation Report 2023. 26 p.

СТЕПАЧОВА Наталія, магістрантка 2
р.н. спеціальності "Психологія" Національ-
ного університету біоресурсів і природо-
користування України (м. Київ)
Науковий керівник: завідувач кафедри
психології Ірина МАРТИНЮК

УРАХУВАННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ АДАПТАЦІЇ ПІДЛІТКІВ ДО УМОВ ВОЄННОГО СТАНУ В КРАЇНІ В РОБОТІ ШКІЛЬНОГО ПСИХОЛОГА

Тривала повномасштабна війна в нашій країні зумовила велику кількість екстремальних та надзвичайних ситуацій, до яких вимушені адаптуватись українці.

Вимушене перебування людини в умовах воєнного стану навіть без її безпосередньої участі в бойових діях сповнене великої кількості загроз для життя і здоров'я, а також психологічного благополуччя особистості.

На сьогодні відомо, що стреси війни здатні викликати в людини низку негативних психічних станів та розладів: гостра стресова реакція, травматичний стрес, постратравматичний стресовий розлад, тривалий розлад горя, розлади адаптації та ін. (Омелянович В. Ю., Розов В. І., Чабан О. С., Хаустова О. О. та ін.).

Недостатній розвиток адаптивних здібностей до стресу, невміння регулювати власні психічні стани може мати серйозні наслідки для фізичного й ментального здоров'я людини.

Особлива вразливість до стресів війни характерна для особистості, яка перебуває на етапі дорослішання, коли потребою віку стає відчуття дорослості, що ускладнює звернення за допомогою до старших, а життєвий досвід ще недостатній для подолання стресових складних станів. Відтак, на наш погляд, особливої уваги у контексті психологічної підтримки в умовах війни потребують підлітки.

На сьогоднішній день у психологічній науці накопичено чимало даних про психологічні особливості підліткового віку (Л. П. Василенко, Р. В. Павелків, М. В. Савчин, О. П. Сергеєнкова та ін.), однак поки що відкритим залишається проблема вивчення впливу тривалої дії стресів війни на особистість у цьому віці. Попри чималу кількість розробок проблеми адаптації людини до мінливих умов середовища (М. І. Блажівський, С. Мотков, О. С. Односталко та ін.), недостатньо вивченою є проблема психологічної адаптації особистості на етапі дорослішання до тривалої дії стресів війни. При цьому наявні у психологічній науці та практиці розробки психологічної допомоги особистості у кризових станах можуть бути адаптовані до застосування в роботі з підлітками в умовах воєнного стану за умови попереднього з'ясування особливостей їх пристосування до цих умов.

У результаті теоретичного аналізу даних наукових джерел із проблем адаптації підлітків до умов воєнного стану зроблено такі висновки:

1. Адаптація – це багаторівневе системне явище, що полягає в пристосуванні особистості до мінливих умов середовища. Адаптація здійснюється в декілька етапів, кожен із яких має свої прояви, що свідчать про рівень

успішності адаптаційного процесу. Наслідком адаптації особистості є її здатність до життя й ефективної діяльності в змінених умовах зі збереженням здатності до творчої самоактуалізації.

2. Адаптація особистості до умов воєнного стану є вимушеним процесом пристосування до значної кількості екстремальних ситуацій, що складають загрозу життю та здоров'ю її власному та її рідних і близьких. Переживання такої адаптації супроводжується низкою негативних психічних станів, що мають різну тривалість перебігу та різний вплив на подальше життя людини.

Варіантами перебігу адаптації особистості до умов воєнного стану є:

- конструктивний (людина досягає поставлених перед собою цілей, долаючи перешкоди та збагачуючись новими сенсами, утверджуючись у своїх цінностях чи виробляючи нові для себе цінності, зміцнює свою стресостійкість та розширює резильєнтність, оволодіває новими для себе способами поведінки);

- деструктивний (людина фіксована на негативних переживаннях (страхах, тривозі, депресії), у неї проявляються агресивні та аутоагресивні форми поведінки, вона відмовляється від своїх цілей, не може самореалізуватись та має труднощі в стосунках з оточенням).

3. У підлітків адаптаційні реакції значною мірою зумовлюються перебігом підліткової кризи. Схильність до реакції емансипації та групування обумовлюють важливе значення в реагуванні підлітків на стрес тих норм і зразків, що задаються референтними групами. Поява почуття дорослості обумовлює схильність підлітків до намагання самостійно впоратись зі стресами, що може поєднуватись із намаганням приховати свої переживання. Проявами переживань підлітків в умовах стресів є зростання агресивності, тривожності, депресивності, зниження мотивації до звичної діяльності.

Як і представники будь-якого віку, в умовах тривалої дії стресів війни підлітки ризикують отримати психічні розлади, зокрема, посттравматичний стресовий розлад, навіть не будучи безпосередніми учасниками чи свідками воєнних дій чи їх наслідків.

У підлітковому віці особистість також володіє низкою психічних характеристик, що обумовлюють її здатність поратись зі стресом, серед яких: довільність психічних процесів, критичність мислення, рефлексія та здатність до самоконтролю. Це, а також прагнення підлітка до спілкування з дорослим на позиції рівних може стати підґрунтям для надання їм психологічної підтримки в умовах стресів війни.

З метою з'ясування особливостей адаптації підлітків до умов воєнного стану нами було проведено емпіричне дослідження. Його завданнями були: перевірити, як проявляється адаптація підлітків у їх навчальній діяльності; з'ясувати особливості психічних станів підлітків; оцінити ймовірність розвитку у підлітків ПТСР. Для реалізації зазначених завдань застосовувались: Анкета для оцінювання рівня шкільної мотивації (в адаптації Н. Лусканової); Шкала депресії Бека, Шкала тривоги Бека та Тест агресивності (Опитувальник Л. Г. Почебут); Коротка шкала для оцінки симптомів посттравматичного стресового розладу у дітей і підлітків (ПТСР, CRIES-8).

Дослідження проводилось за допомогою автоматизованої інформаційної системи “Я - психолог” у квітні – травні 2025 р. Досліджуваними виступили учні середніх класів однієї із загальноосвітніх шкіл міста Києва, вік досліджуваних 12–15 років, загальна кількість досліджуваних – 43 особи, із них 19 хлопчиків, 24 дівчаток.

Під час аналізу отриманих результатів ми дійшли таких висновків:

1. В умовах тривалого воєнного стану підлітки здатні проявляти досить високий рівень адаптованості, що проявляється у збереженні адаптованості до навчання у школі, відсутності депресивності, тривоги, агресивності й симптомів ПТСР у більшості досліджуваних.

2. В умовах тривалого воєнного стану вирізняються групи підлітків, які потребують психологічної підтримки в силу знижених показників мотивації до навчання у школі, наявності симптомів депресії, тривоги, агресивності, ПТСР або як окремих симптомів, або в їх поєднанні.

3. В умовах тривалого воєнного стану наявна частина підлітків, котра потрапляє до групи ризику зриву адаптації в силу підвищених показників депресії, тривоги, агресивності, ПТСР та відсутності мотивації до навчання в школі.

4. Виявлений факт відсутності осіб з високим рівнем мотивації до навчання у школі може бути зумовлений низкою чинників: виснаженість через тривалі стреси війни, несформованість пізнавального інтересу, недостатня репрезентативність вибірки.

5. За досліджуваними показниками адаптованості підлітків до умов воєнного стану хлопці та дівчата істотно не відрізняються, за винятком частоти наявності симптомів ПТСР та частоти середнього й низького рівня фізичної агресивності. Зокрема, у дівчаток підліткового віку істотно частіше трапляються симптоми ПТСР, ніж у хлопчиків. А в хлопців істотно частіше трапляється середній рівень фізичної агресивності, у той час як у дівчат істотно частіше трапляється низький її рівень.

Вище викладене засвідчує необхідність психологічної підтримки підлітків в умовах воєнного стану з метою профілактики й подолання негативних психічних станів.

УДК: 159.942:316.4.063

УХАТА Юлія, магістрантка I р.н.
спеціальності "Психологія" Національного
університету біоресурсів і природокорис-
тування України (м. Київ)

Науковий керівник: завідувач кафедри
психології Ірина МАРТИНЮК

ПСИХОЛОГІЧНІ НАСЛІДКИ СІМЕЙНИХ СТРЕСІВ

Сім'я – це базова соціальна структура, в межах якої формуються особистісні риси, моральні цінності та емоційна стабільність людини. Саме у сім'ї індивід отримує перший досвід взаємодії, підтримки, безпеки й довіри.

Однак, попри її важливу роль, сучасні сім'ї все частіше стикаються з викликами, які зумовлюють напруження та виникнення конфліктних ситуацій.

Сімейний стрес, який виникає як реакція на такі труднощі, здатний серйозно впливати на психологічне благополуччя як дорослих, так і дітей. Зокрема, часті конфлікти в сім'ї можуть стати джерелом розвитку тривожних розладів, депресії, агресивної поведінки, а в деяких випадках – посттравматичного стресового розладу (ПТСР).

Зростанням кількості звернень до психологів із проблемами сімейних конфліктів, а також необхідністю розробки ефективних психологічних методів подолання наслідків сімейного стресу зумовлюють актуальність дослідження психологічних наслідків сімейних конфліктів.

Під теоретичного аналізу даних наукових джерел із проблеми сімейних стресів ми дійшли таких висновків:

- Конфлікт – це природна частина взаємодії між людьми, і він може мати як негативні, так і конструктивні наслідки. Важливо розуміти його природу та динаміку, щоб запобігати хронічній напрузі.

- Причини конфліктів у сім'ї різноманітні: відмінності в цінностях й очікуваннях, комунікативні проблеми тощо.

- Форми та типи конфліктів допомагають зрозуміти, як саме проявляється напруга в сімейній системі. Усвідомлення типу конфлікту дозволяє обирати ефективні стратегії взаємодії та уникати повторення деструктивних моделей.

- Комунікація є ключовим чинником розвитку або запобігання конфліктів. Важливо навчитися висловлювати свої потреби, чути партнера і використовувати конструктивні методи вирішення суперечок. Навіть невеликі зміни у способі спілкування можуть значно зменшити напруження та підвищити емоційну близькість.

- Дитячий досвід відіграє критичну роль у формуванні моделей поведінки у дорослому житті. Діти, які зростають у конфліктному середовищі, часто повторюють ці моделі або уникають близьких стосунків. Саме підтримка і безпечне середовище можуть мінімізувати негативний вплив конфліктів на дітей.

- Психологічні наслідки конфліктів багаторівневі: вони впливають на емоційний стан подружжя, розвиток дітей, їхню самооцінку, поведінку та навіть фізичне здоров'я. Своєчасна підтримка і конструктивне вирішення конфліктів може перетворити потенційно шкідливу ситуацію на урок взаєморозуміння та розвитку стосунків.

Нами було проведене емпіричне дослідження рівня сімейного стресу та його психологічних наслідків для емоційного та когнітивного стану особистості на вибірці із 60 респондентів віком 15–55 років. У дослідженні застосовувались такі методи: адаптовану шкалу сімейного стресу, яка дозволяє оцінити частоту конфліктів, емоційне напруження та ступінь взаємних претензій; Шкала тривожності Спілбергера (STAI); Опитувальник депресивності Бека (BDI); Опитувальник концентрації уваги.

Під час аналізу отриманих даних було виявлено, що інтенсивність і регулярність конфліктів прямо впливають на психоемоційний стан, когнітивні функції та поведінкові прояви особистості.

Зокрема, чим вищий рівень та регулярність сімейних конфліктів, тим сильніше проявляються тривожність, депресивні симптоми та когнітивні порушення у членів родини.

У групі без стресу (Група А) показники тривожності та депресивності були мінімальні, увага і концентрація – на високому рівні.

У групі помірного стресу (Група Б) спостерігалися середні показники тривожності та депресії, а також помірні труднощі з концентрацією, що свідчить про кумулятивний ефект навіть епізодичних конфліктів.

У групі високого стресу (Група В) рівні тривожності та депресії були значно підвищеними, а порушення когнітивних функцій – вираженими, що підтверджує негативний вплив хронічного стресу на психічний стан людини.

Було також виявлено залежність психологічних наслідків від типу тривожності. Зокрема, ситуативна тривожність зростає в періоди активних конфліктів, тоді як особистісна тривожність демонструє стійку схильність до переживання негативних емоцій. Дані STAI показали чітку пропорційну залежність: чим інтенсивніший сімейний стрес, тим вище середні показники обох типів тривожності.

З'ясований комплексний вплив стресу в сім'ї на різні аспекти психіки: емоційний компонент (тривожність, депресія) і когнітивний компонент (увага, концентрація) взаємопов'язані: тривожність і депресивні прояви погіршують здатність до концентрації та планування дій. Помірний стрес навіть у випадках, коли конфлікти не систематичні, може негативно впливати на когнітивні процеси у чутливих осіб, особливо у дітей і підлітків.

Отримані нами дані засвідчують те, що родинне середовище має величезний вплив на розвиток особистості та її психоемоційний стан. Відтак, пошук шляхів вирішення й попередження сімейних конфліктів є важливою задачею психологів.

УДК: 159.942:355.11-027.522

ЯНКОВИЧ *Анатолій, магістрант 1 р.н. спеціальності "Психологія" Національного університету біоресурсів і природокористування України (м. Київ)*

Науковий керівник: завідувач кафедри психології Ірина МАРТИНЮК

ЕМОЦІЙНА ПРИВ'ЯЗАНІСТЬ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ДО КОЛЕКТИВУ ТА СЛУЖИ ЯК ЧИННИК ЇХ СТРЕСОСТІЙКОСТІ

В умовах повномасштабної війни психологічна стійкість військовослужбовців є не менш важливою, ніж матеріально-технічне забезпечення. Зниження рівня стресостійкості та збільшення випадків бойового психічного травмування (БПТ) безпосередньо впливає на бойову ефективність, прийняття рішень та

рівень втрат. Дослідження внутрішніх, психологічних ресурсів, якими є емоційна прив'язаність до бойового побратимства та до служби має на меті забезпечення розробки механізму зміцнення цих ресурсів і, відповідно, підвищення загальної боєздатності особового складу.

У тім зазначимо, що попри значну кількість досліджень у сфері військової психології (зокрема, з питань ПТСР та вигорання), проблематика емоційної прив'язаності як активного чинника стресостійкості (а не лише пасивного наслідку стресу) залишається недостатньо вивченою у вітчизняній науці, особливо з урахуванням сучасних бойових реалій. У своєму дослідженні ми спробували інтегрувати теорію прив'язаності Д. Боулбі та групової динаміки у контекст військової діяльності, що має значну теоретичну цінність для психології екстремальних ситуацій та соціальної психології.

Під час теоретичного аналізу проблеми емоційної прив'язаності військовослужбовця до колективу та служби ми дійшли висновку, що вона має критичне значення у контексті вивчення стресостійкості цієї категорії осіб. Прив'язаність є почуттям симпатії, відданості, близькості та є стійким афективним зв'язком.

У військовому контексті емоційна прив'язаність функціонує як складний психологічний феномен, що охоплює глибокі афективні та когнітивні зв'язки, які є критично важливими для згуртованості, мотивації та психічної стійкості в умовах підвищеного ризику. Ця прив'язаність реалізується на двох основних рівнях: горизонтальному (прив'язаність до колег) та вертикальному (прив'язаність до служби/інституції).

Ключовим чинником, що формує емоційну прив'язаність до колективу (горизонтальну згуртованість), є спільний екстремальний досвід та інтенсивна взаємозалежність від виживання. У бойових умовах, де безпека кожного залежить від надійності інших, формується феномен побратимства/посестринства, що характеризується глибокою довірою та готовністю до самопожертви. Цей зв'язок створює потужний психологічний буфер, забезпечуючи соціальну підтримку та знижуючи рівень індивідуальної тривожності. Військовослужбовці з надійною емоційною прив'язаністю до колективу (Військовослужбовець-провідник) ефективно регулюють стрес, використовуючи групу як ресурс, що безпосередньо призводить до високої бойової ефективності та швидкого відновлення після психотравм.

Паралельно функціонує прив'язаність до служби (інституційна відданість), яка формується через інтеграцію особистісної ідентичності з ідеалами та місією Збройних Сил України. Цей зв'язок надає ціннісно-змістовної основи, перетворюючи службу на особистісну цінність і джерело професійної самореалізації. Високий рівень мотивації, патріотизму та усвідомлення значущості місії дозволяє свідомо переносити надзвичайні фізичні й психологічні навантаження. Інституційна підтримка, компетентне лідерство та впевненість у професійній підготовці також підсилюють цю лояльність, зміцнюючи ідентифікацію зі службою як з ефективним і надійним інструментом захисту.

Емоційну прив'язаність, на наш погляд, варто розглядати як один з основних психологічних чинників формування стресостійкості військовослужбовця. Вона створює потужний психологічний захист через: формування бойової згуртованості, де страх підвести групу пересилює особистий страх; надання глибокого сенсу місії, що дозволяє протистояти вигоранню та паніці; забезпечення критично важливої соціальної підтримки, знижуючи відчуття ізоляції та тривоги.

Таким чином, емоційна прив'язаність функціонує як буфер між травматичною подією та її патологічними наслідками (у першу чергу ПТСР), підвищуючи адаптивність та гнучкість військовослужбовців. Розвиток та підтримка надійних стратегій прив'язаності у військовому середовищі є ключовим завданням психологічної підготовки, що має прямий вплив на довгострокову боєздатність підрозділів та збереження психічного здоров'я особового складу.

Нами було проведене емпіричне дослідження ролі емоційної прив'язаності військовослужбовців до колективу та служби на вибірці із 30 військовослужбовців (однієї із військових частин ЗСУ) за допомогою комплексу психодіагностичного інструментарію: опитувальник часової перспективи Ф. Зімбардо (ZTPI) в українськомовній адаптації О. Сенік; опитувальник "Шкали психологічного благополуччя" К. Ріффа в адаптації Т. Шевелєнкової і П. Фесенка; п'ятифакторний опитувальник особистості Х. Тсуйї (5BFQ) в адаптації А. Хромова; шкала "Ідентичність" та "Державна ідентичність" М. Левіцької; опитувальник стосунків (The Relationships Questionnaire) К. Бартоломей та Л. Хоровіц; шкала задоволеності життям Е. Дінера в адаптації Д. О. Леонтєва і Є. М. Осіна; шкала "емоційний комфорт", "ескапізм" та "інтернальність" опитувальника "Соціально-психологічної адаптації" К. Роджерса, Р. Даймонд в адаптації О. К. Осницького; показник почуття спільності з іншими, методика "Цінності" Ш. Шварца (профіль особистості); тест життєстійкості С. Мадді в адаптації Є. Осіна та О. Расказової; шкала толерантності до невизначеності Д. Мак-Лейна в адаптації Є. Осіна; тест сенсожиттєвих орієнтацій Д. О. Леонтєва; методика "Віра в людей" М. Розенберга.

Аналіз отриманих емпіричних даних однозначно підтвердив ключову роль емоційної прив'язаності до колективу та служби як визначального чинника стресостійкості. Загальний інтегральний показник емоційної прив'язаності був зафіксований на високому рівні (85% опитаних), і він продемонстрував значущий позитивний кореляційний зв'язок із показником Життєстійкості ($r=0.75$, $p<0.01$), що свідчить про пряму залежність здатності військовослужбовця витримувати та трансформувати стресові ситуації від сили його прив'язаності.

Дослідження виявило два основні механізми, через які ця прив'язаність функціонує як психологічний захист. По-перше, прив'язаність до колективу забезпечує емоційну буферизацію стресу: високий рівень довіри (зафіксований у 90% опитаних) та почуття відповідальності за побратимів корелює з низьким невротизмом та високим "емоційним комфортом". Згуртованість дозволяє

військовослужбовцям знижувати індивідуальну тривогу та ефективно протистояти ескапізму, перетворюючи підрозділ на надійну систему підтримки. По-друге, прив'язаність до служби надає необхідний ціннісно-смысловий якір. Високі бали за шкалами "Державна ідентичність" та Тестом сенсожиттєвих орієнтацій були тісно пов'язані з високою толерантністю до невизначеності, що підтверджує: глибока ідентифікація зі своєю місією дозволяє ефективніше функціонувати в умовах бойової непередбачуваності, а цінності виступають довготривалим морально-психологічним ресурсом.

Отримані результати є основою для розробки цільових рекомендацій для військових психологів. Пріоритетом є зміцнення згуртованості через тренінги довіри, запровадження групових сесій емоційної рефлексії та створення "Кола підтримки" для нормалізації стресових реакцій. Паралельно необхідно активізувати смисложиттєву складову через використання інструментів "Місія як Якір", що допомагає свідомо пов'язати особисті цілі з обов'язком. Окрім того, необхідна диференційована підтримка: досвід військовослужбовців, які брали участь у бойових діях (мають нижчий емоційний комфорт, але вищу життєстійкість), має бути інтегрований у систему наставництва як ресурс. На системному рівні, емоційна прив'язаність повинна стати організаційним стандартом, що вимагає інтеграції тренінгів згуртованості у курси лідерства та постійного моніторингу ефективності психологічних програм (наприклад, за допомогою Тесту життєстійкості). У підсумку, емоційна прив'язаність є не просто психологічним станом, а критично важливим, керованим і розвиваним ресурсом, який є фундаментом для підвищення психологічної стійкості та боєздатності особового складу.

УДК: 159.9:347.96.364.3

МІКЛУХА Олександра, студентка спеціальності "Психологія" Університету Григорія Сковороди в Переяславі (м. Переяслав)

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ЮРИСТІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Ми живемо в час інформаційного буму, коли багато гаджетів допомагають на роботі, у побуті. Завдяки технічному прогресу життя здавалося б, має бути легшим, однак, в більшості випадків виникає апатія, відсторонення та відчай. Постійно працювати з комп'ютером, відповідати на повідомленням у соціальних мережах, брати участь у он-лайн нарадах та зустрічах – стомлюють, виснажують працівники. В більшості потерпають від професійного вигорання працівники професій, котрі постійно працюють із людьми. Особливості виконання професійних обов'язків полягають у необхідності роботи в умовах значної емоційної насиченості та складності міжособистісного спілкування. Це вимагає від спеціалістів високого рівня комунікаційної складової до ситуації, вміння ефективно увійти у комунікацію та ефективно керувати своїми емоціями при виконанні службових обов'язків.

Короткий аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми:

обґрунтування структури та змісту терміну «емоційного вигорання у професійній діяльності» (Е. Махер, Ю. Шваб, Б. Перлман, Е. Хартман,);

розробку психодіагностичного інструментарію (Н. Водоп'янова, Дж. Грінберг, Т. Ронгинська);

аналіз детермінант синдрому «професійного вигорання» (Т. Зайчикова, К. Малишева,);

пошук засобів профілактики та корекції (Х. Фрейденберг).

Виклад основного матеріалу дослідження. Останні десятиріччя в світовій науковій літературі активно описується та обговорюються проблеми так званих «burnout diseases» – вигорання в професійній сфері, які охоплюють фізичне та емоційне виснаження працівника, яке пов'язане із виконанням посадових інструкцій. Слід зазначити, що Всесвітня організація охорони здоров'я назвала «професійний стрес» хворобою ХХІ століття. Вперше термін «вигорання» був введений до наукового обігу в 1974 р. американським психіатром Х. Дж. Фрейденбергером, який визначав емоційне вигорання, як хронічну втому, депресію і фрустрацію. Згодом цей термін був модифікований у «вигорання персоналу» та «вигорання особистості». З часом психічне вигорання, розглядається, як професійна криза, пов'язана з роботою, а не тільки з міжособистісними взаєминами в колективі, чи із клієнтами. Таке розуміння видозмінило і його основні складові: емоційне виснаження, професійну ефективність, цинізм. З цих позицій термін «деперсоналізації» має ширше значення і означає негативне ставлення не тільки до оточуючих, але й до професійної діяльності.

«Вигорання» – це емоційне виснаження, що виникає на тлі стресу, викликаного міжособистісним спілкуванням.

Отже, під «професійним вигоранням» розумію моральне виснаження і відсутність фізичних сил, що негативно позначається на ефективності професійної діяльності та психологічному самопочутті юриста. Найбільше працівників у світі потерпають від «професійного вигорання». Тому, юридичній сфері притаманні всі особливості, характерні для інших «критичних» професій: дефіцит часу, негативні емоції, відповідальність при прийнятті рішень та необхідність швидкого реагування на професійні запити. Ці компоненти призводять до виникнення стану психологічної напруженості, виснаженості.

Юридична сфера відноситься до галузі професій, що передбачають виконання обов'язків у екстремальних умовах при постійному напруженні. Керівник, зазвичай заохочує «вдалий ризик» юриста при виконанні робочих завдань, а от «невдалий» визнає, як невинуватий і спонукає до відповідальності. При виникненні в колективі конфлікту, Як наслідок може виникнути емоційне напруження, яке в подальшому переноситься на повсякденне життя та на осіб, котрі постійно перебувають поруч. При створенні процесуальних документів, заяв до організацій, установ та підприємство, постійний моніторинг чинного законодавства, може створювати передумови для розвитку у працівника стану фрустрації.

Основними ознаками емоційного вигорання є: втома, погане самопочуття, ускладнення, безсоння, негативне ставлення до роботи, нехтування обов'язками, зниження апетиту або переїдання, низька самооцінка, підвищена агресивність (дратівливість, напруженість), пасивність (включаючи цинізм, песимізм, безнадію, апатію), почуття провини підвищене вживання психостимуляторів, таких, як тютюн, кава, алкоголь, заспокійливі засобів.

Оскільки, правники, при виконання посадових обов'язків є обмеженими у виборі засобів виконання завдань, однак, виконання робочих завдань має відповідати чинному законодавству. До юристів завжди є високі вимоги – у професійному житті спілкуватися державною мовою, володіти юридичною термінологією, вміти швидко знаходити відповідь на різноманітні правничі запитання.

Висновки. Нами було розглянуто різноманітні наукові дослідження, щодо емоційного вигорання юристів у професійному житті. Ми прийшли до висновку про відмінність між термінами – емоційне та професійне вигорання. Зазначимо, що поняття «професійне вигорання» настає, як результат довготривалих стресорів на особу та є похідним від емоційного вигорання. Оскільки емоційне вигорання настає в цілому в особи, а професійне вигорання – тільки в осіб, котрі працюють та виконують функції, які пов'язані із професійною діяльністю.

ТЕЗИ СЕКЦІЇ ІІІ «НАПРЯМИ РОЗВИТКУ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ В СУЧАСНОМУ СВІТІ»

УДК: 159.9:811.161.1:37

КОЖЕНЬОВСКИ Лешик Фридерик,
*закордонний академік Національної
академії педагогічних наук України, доктор
економічних наук, професор Краківського
педагогічного університету (Республіка
Польща)*

БОРИС ГРІНЧЕНКО – БАТЬКО РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОЇ ПРОСВІТИ Й МОВИ ДЛЯ БЕЗПЕКИ УКРАЇНСЬКОГО НАРОДУ

Перелом ХХ та ХХІ сторіччя став для нашого покоління поляків та українців й багатьох інших народів добою перемін та переосмислень, а також створення простору для перенавчання дорослих людей іншому способу життя в європейському суспільстві. У Польщі та в Україні прийнялися цілком різні організаційні та програмні концепції цього процесу, але, доповнюючи одна одну, вони можуть створити підставу для зовсім нового погляду на свідомість та знання посткомуністичного та постмодерного суспільства. Водночас з'єднують нас досвід минулого, спільні загрози та надії перелому ХІХ та ХХ сторіччя, які принесли насамперед Польщі, а потім і Україні національне та державне відродження. Так як щороку, натхнення для роздумів над єдністю минулого та сучасного досвіду приносить «Міжнародний тиждень освіти дорослих України» [1], а точніше «День батька».

Кінець ХІХ сторіччя був періодом винятково інтенсивного культурно-просвітницького та національного відродження України та Польщі, що знаходилися в ті часи під окупацією й домінацією російського царату. Тоді особливу роль для України відіграв Борис Дмитрович Грінченко (1863–1910) – отець освіти для дорослих, української мови, української безпеки, культури та незалежності.

Борис Грінченко прожив лише 46 років, але його літературна, наукова та педагогічна спадщина вражає не тільки своїм колосальним обсягом, а й своєю фундаментальністю і це останнє уявляється мені найбільш дивовижним, особливо ж, коли зважити на те, що він, не маючи університетської освіти, досяг вершин людського духу та наукових знань виключно завдяки самоосвіті.

На Луганщині (1887–1894) Борис Дмитрович написав і надрукував 196 творів різноманітних жанрів. Друкувалися вони у галичанських виданнях, бо в російській Україні слово українське було заборонене. Крім повістей "Сонячний промінь", "На розпутті" та драми "Хатнє лихо", він написав чимало оповідань з життя сільських дітлахів, здійснив прозовий переклад "Слова про полк Ігорів" та написав серію нарисів про життя славетних.

А сам Борис Грінченко так висловив своє життєве кредо: "Треба робити, робити, робити". Своїм життям письменник довів слушність власних слів. Син

збіднілого дворянина, у родині котрого не говорили українською, де панували "московські патріотичні тенденції шовіністичного кольору" став класиком української культури, людиною, що пережила і ув'язнення жандармами (в 15 років; саме звідти беруть свій початок сухоти, що звели Грінченка в могилу в неповних 47 років!).

На початку 90-х років XIX століття перед національно орієнтованою українською інтелігенцією постав комплекс нагальних, складних питань, які неможливо було обійти и ігнорувати: як подолати стіну між інтелігенцією та народом, яким конкретно чином освічені українці можуть прислужитися спільній національній справі, як віднайти й сформулювати загальнонародний український ідеал, чи не настав час включити до порядку денного вимогу про політичну самостійність України і як це здійснити конкретно?

Виразно проступає непокій з приводу різного роду загроз людського існування, небезпек життя та розвитку українців та України. Читаючи різноманітну й багату творчість Грінченка, часто насувається висновок про спільноту долі та надій українського та польського народів, про схожість мотивів творчості українських та польських національних поетів та письменників.

Наприклад: не можна позбутися враження єдності прислухуючись до мелодії та змісту "Сопілки" Бориса Грінченка з 1886 року та написаної в 1834 році "Балладини" Юліуша Словацького (1809-1849).

Борис Грінченко: "Пустить нас,- просить Галя,- в гай, Там співи та квітки, Ми стиглих ягід нарвемо І поплетем вінки. (...) Ану Давай її вб'ємо І в неї ягоди усі Собі заберемо!" [2].

Юліуш Словацький: "Матінко, у цюю ж мить по малину доньки шліть, котра більше принесе, та за лицаря піде (...) Балладина наближається та бере її за руку(...) Вбиває..." [4].

Польський великий національний поет представляє боротьбу за владу й перевагу жаги над безпекою людини. Дві сестри – Аліна та Балладина – брали участь в випробуванні, влаштованому Кіркормом, володарем замку. Та, що назбирала б більше малин, мала стати дружиною Кіркора. Що ж трапилося далі? Аліна швидше назбирала повний глечик малин, однак Балладина вбила сестру, крадучи її малини та виходячи заміж за Кіркора. Перший злочин потягнув за собою наступні, Балладина добилася абсолютної влади, але Словацький зготував їй покарання, посилаючи на її голову блискавицю.

Що означала для України тієї доби постать Грінченка, яскраво видно з таких слів Івана Франка, сказаних у 1906 році: "Я мусив дивуватися Вашій енергії, витривалості в праці і широкому обсягові Ваших літературних і суспільних інтересів". Ще красномовнішою є оцінка, яку дав духовній спадщині Бориса Грінченка видатний український композитор Микола Лисенко, що сказав, виступаючи на похороні письменника: "Таких невтомних, завзятих діячів, борців громадських, якого ми в особі Бориса Грінченка втрачали, в пантеоні українських писателів зазначити можна дуже небагато – три, чотири, та й годі".

У ХХ сторіччі Україна та Польща забули про Бориса Грінченка й висунуті ним питання, що торкалися справ так само важливих для України, як і для Польщі. Ми перебували в застарілих економічних структурах та в хибному переконанні, що локальний націоналізм переможе усі страхи. Лише трагедія Чорнобиля боляче нагадала про загрози, що існують навколо нас та відповідальність кожного за життя багатьох людей. Нині до раніше відомих загроз від руки самої людини та природи долучили нові, іще грізніші – тероризм.

Однак суспільну революцію, започатковану у Польщі в 1989 році, супроводжує враження, що європейські держави, знані до цього часу як «соціальні» та «дбайливі», монополісти в справах безпеки громадян, залишили людей та їх безпеку власній долі. Ця безпомічність знайшла вираз у краківській декларації від 12 травня 2000 року: *"Державні та локальні організації, що представлені згідно з постановами своїх статутів та фізичні особи у власному лиці, присутні на міжнародній конференції «Управління безпекою», оцінюючи урядову систему безпеки суспільства, підприємців, осіб та майна як несправну та неефективну, шануючи довічне право до охорони перед загрозами, проголошують утворення Європейської Федерації для Безпеки"*. Ця ідея дала життя науковому товариству, що займається дослідженням загроз та освітою для безпеки – **ЄВРОПЕЙСЬКУ АСОЦІАЦІЮ для БЕЗПЕКИ**.

Намагаючись представити сучасні погляди на сутність загроз та безпеки варто пригадати, що ще в античності Платон, а в наших часах Герберт Спенсер вважали суспільство першим, первісним та вищим в стосунку до людини організмом, понад то, вихваляючи державу, створили підвалини органічної теорії суспільства, тоталітарної з огляду на співвідношення особа-суспільство. Існування та безпека людини мають сенс лише тоді, коли вона здійснює якусь функцію, а їх якість залежить від значення цієї функції для суспільної безпеки.

Підстави протиставної теорії суспільної угоди створили грецькі філософи (Демокрит), коли ствердили, що існують лише поодинокі речі, а цілісність, системи становлять лише твори людського розуму. В поглядах Томаса Гоббса, Джона Лока, Жан-Жака Руссо суспільство визначає лише факт виконання людьми згідно з прийнятою угодою, певних подібних або взаємопов'язаних дій. Завдання суспільства полягає на усуненні труднощів, що стають на перешкоді особам в осягненні безпеки.

Для дослідників, що займаються наукою про безпеку – *секьюритологією* - субстанціальним битом є лише людські особи, що створюють суспільство, але людські громадськості також існують реально, є цілісностями залежними від осіб, які до них належать. Фактором, що з'єднує особи в громадськість завжди є якась спільна ціль – наприклад, основні потреби безпеки. Таким чином особи мають право домагатися заспокоєння своїх індивідуальних потреб за посередництвом спільного добра, як і громадськості вимагати від осіб відповідних дій задля спільного добра [3].

Однак зв'язки між суб'єктом, іншою людиною, малою групою, суспільством та людськістю можуть бути згодні, розбіжні або протилежні. Конфлікт інтересів у категоріях безпеки є виразним, але можливим до поконання.

Вплив загроз вивчається теоретичними та практичними науками – що виникає з пригаданої властивості безпеки як предмету досліджень, з факту, що безпеку зумовлює багато об'єктивних та суб'єктивних, внутрішніх та зовнішніх, абстрактних та конкретних, потенціальних та актуальних, конструктивних та деструктивних, статичних та динамічних факторів, які залишаються у нерозривних взаємозв'язках. Холістичний¹ підхід дає можливість зауважити нові властивості зорганізованих систем співзалежних елементів, що може викликати синергічний² ефект (оцінюваний конструктивно або деструктивно). *Синергія* полягає в тому, що результати співпраці перебільшують суму результатів дій кожного елементу окремо.

Секьюритологія – з лат. "securus": "se" - окремо, окремо; "cura" піклування, опіка, що відповідає старослов'янському "печа" (*печа* є іменником, що не утворює множини, означає "оточувати когось, щось турботами, дбати про когось, щось; піклування, клопотання"). Дехто пригадує середньовічне "sine cura", де "sine" означає "без". Знаходиться в безпеці, без об'єктивних підстав для загрози, *та/або* відчуває себе безпечно – без суб'єктивного відчуття загрози. Суфікс – "logos" означає "слово": *securit(o)logia* - *секьюрит(о)логія*, тобто *наука про безпеку*.

Слово *секьюритологія* веде свій початок від Древнього Риму. У римській міфології *Секурітата* було ім'ям богині, персоніфікацією безпеки та довіри. Вона зображалася у вигляді жінки, що сидить чи стоїть, спираючись на колону. Її атрибути – жезл, ріг достатку, лаврова гілка чи гілка маслини. Написи вказували на безпеку, пов'язану із цим образом *Постійну безпеку, Безпеку світу, Безпеку імперії*.

ЄВРОПЕЙСЬКА АСОЦІАЦІЯ для БЕЗПЕКИ об'єднує дослідників загроз та безпеки людини, видатні особистості світу науки й менеджерів, а також наукові заклади, що проводять дослідження загроз та безпеки людини з таких європейських країн, як (за алфавітом): Болгарія, Греція, Іспанія, Італія, Молдавія, Німеччина, Польща, Росія, Румунія, Сербія, Словаччина, Сполучене Королівство Великої Британії та Північної Ірландії, Туреччина, Україна, Угорщина, Франція, Чехія. Асоціація є незалежним науковим центром, було головним організатором та одним із співорганізаторів понад 40 міжнародних наукових конференцій, видрукувало у власним видавництві 20 монографій та підручників, випускає журнал "*Секьюритологія*".

Однак, якщо ми озирнемося у минуле, на покоління предків, то серед найважливіших інспіраторів сучасного погляду на нашу безпеку бачимо Бориса Грінченка, отця освіти для дорослих, української мови, української безпеки, культури та незалежності.

Література:

1. Болтівець С. І.: *Педагогічна психогігієна: теорія та методика*. Київ: Редакція "Бюлетеня Вищої атестаційної комісії України" 2000.
2. Грінченко Борис: *Казки. Сонілка*.

¹ Холізм - погляд, що цілість є чимось більшим ніж сума елементів, з яких вона постала, від: грец. *hólos*, цілий, цілісний.

² *Синергія* полягає в тому, що результати співпраці перебільшують суму результатів дій кожного елементу окремо.

3. Коженёвски Л. Ф. (пол.) Секюритология. Наука о безопасности человека и общественных организаций. (поль.) KORZENIOWSKI L.F. Securitologia. Nauka o bezpieczeństwie człowieka i organizacji społecznych. Kraków: EAS 2008.

4. Словацкий Юліуш: *Балладина*. (пол.) SŁOWACKI Juliusz: *Balladyna*.

УДК: 159.9:616.891

ЧАВЕС-ВАЛДЕС Сара-Маргарита,
доктор психології, професор Автономного
Університету Сьюдад-Хуарес (м. Чіуауа,
Мексиканські Сполучені Штати)

ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНІ МЕТОДИ, ПОВ'ЯЗАНІ З ЕМОЦІЙНИМ БЛАГОПОЛУЧЧЯМ В ЕПОХУ ПІСЛЯ COVID-19

Psychoterapeutic Techniques Linked to Emotional Well-being in the post COVID-19 Era

Abstract

Introduction. The COVID-19 pandemic has exacerbated the crisis of comorbidity and prevalence of mental health disorders, with devastating effects on the population, generating widespread anxiety due to people's perception that both their health and safety are at risk. The aim of this study is to document the effects of the pandemic on mental health variables, compiling information on therapeutic strategies and techniques that can be used to combat the psychological ravages of post COVID-19 era in the community. An exploratory, empirical, descriptive study was conducted. A documentary review of scientific literature published between 2020 and 2024 was carried out. Emotional Intelligence (EI) has been found to be associated with mental health and illness, considering a direct link between mental health indicators and the effects of the post COVID-19 pandemic on the population.

Keywords: *emotional well-being, emotional intelligence, psychological techniques and intervention, mindfulness, mental health, post COVID-19 pandemic.*

INTRODUCTION

This study is driven by the need to gather information about mental health effects caused in the post COVID-19 era. An updated documentary review was conducted on the global health crisis stemming from the SARS-CoV2 pandemic, known as COVID-19. This virus was first identified in December 2019 in the Chinese city of Wuhan. As protective measures against COVID-19, health authorities in various governments urged the population to minimize contact to slow down contagion, avoid leaving home except for essential and/or work-related activities, and thus prevent hospital saturation. These containment measures were implemented worldwide.

The conclusion of a pandemic often signals a collective hope for the alleviation of mental health challenges induced by prolonged periods of isolation and fear. However, emerging evidence suggests that for many individuals, the psychological impact of such global crises can endure far beyond the immediate cessation of quarantine measures. Post-traumatic stress symptoms, once thought to dissipate with the resumption of normalcy, have persisted in some cases for years following the COVID-19 pandemic (National Institute of Mental Health [NIMH], 2020). Moreover,

the transition out of isolation has not been seamless for everyone; avoidance behaviors have surfaced, hindering adaptation to the new realities of the post COVID-19 era. These behaviors often exacerbate existing mental health conditions and introduce maladaptive coping mechanisms that further complicate recovery (NIMH, 2020).

Historical observations from previous pandemics underscore a troubling trend: depressive symptoms lingering for extended periods post-quarantine, sometimes exceeding three years (NIMH, 2020). The persistence of these symptoms underscores the profound and lasting impact of prolonged isolation and uncertainty on mental health.

Economic uncertainties stemming from job loss, salary reductions, or the inability to meet basic financial obligations have also significantly contributed to heightened psychological distress during and after quarantine (International Labour Organization [ILO], 2020). These stressors amplify existing vulnerabilities, exacerbating symptoms among individuals already grappling with mental health challenges (ILO, 2020).

In light of these complexities, understanding the multifaceted impact of the COVID-19 pandemic on mental health is crucial. This review explores the lingering psychological effects of isolation, fear, economic instability, and pre-existing mental health conditions exacerbated by the pandemic. By elucidating these challenges, we aim to underscore the urgent need for targeted interventions and support systems to mitigate long-term mental health consequences in the post COVID-19 era.

The pandemic in South America had devastating effects due to structural conditions of poverty and lack of access to physical and psychological health care, leading to multiple collateral effects such as containment through overcrowding due to difficult access to vaccines, economic impact, and an exponentially higher number of deaths. Considering these structural deficiencies, a significant collateral effect of this isolation forecasted an epidemic of mental health issues.

A study by Marín-Navarrete and Medina-Mora (2015), in previous years to COVID-19 pandemic revealed the global prevalence of mental disorders, reporting that "more than 300 million people suffer from depression, a disorder that is the leading cause of disability, and more than 260 million have anxiety disorders worldwide" (Marín-Navarrete and Medina-Mora, 2015, p.53).

Additionally, prolonged quarantine exposed individuals to various emotional variables and increased symptoms, such as social disconnection, anxiety, stress, depression, addictions, irritability, insomnia, fatigue, concentration problems, fear, sadness, and suicidal ideation, among others, during epidemics such as AH1N1 in 2009.

It was expected that symptoms will decrease after the COVID-19 pandemic ends; however, in some cases, post-traumatic stress symptoms persisted for years after quarantine, and may even last a lifetime. It was observed that after the isolation period, avoidance behaviors developed, meaning people resisted to adapt to the new post COVID-19 era and adopted or exacerbated maladaptive behaviors, negatively confronted the pandemic, and its new challenges. In cases presented in previous

pandemics, depressive symptoms have been observed for more than three years after the confinement period (National Institute of Mental Health [NIMH, 2020]).

Another issue perceived during and after quarantine was economic uncertainty, fear of job loss, lack of salary, or inability to pay basic services, factors that increased negative symptoms (International Labour Organization [ILO, 2020]). Lastly, it was evident that citizens who already had symptoms of a disorder before quarantine tended to exacerbate their symptoms during the isolation period (ILO, 2020).

According to Marín-Navarrete and Medina-Mora (2015), the social determinants of mental health that most affected quality of life and biopsychosocial functioning intensified the severity of symptoms related to depression, anxiety disorders, and related disorders included behavioral issues, such as: incomplete treatments, risky sexual behaviors, exposure to violence, and emotional behavioral adjustments in school and work environments. These tended to be the main social risk determinants, whereas the use of addictive substances, either orally or injected, and recurring relapses, in conjunction with family responsibilities and financial problems, increased public and private spending on general medical services, imprisonment, and homelessness (Marín-Navarrete and Medina-Mora, 2015).

For Benjet et al. (2010), individuals exposed to violence, whether personally or as witnesses, increase the risk of developing a mental illness by 1.4 to 2.8 times; criminal behavior by parents increases the risk of behavioral problems by 2.2 times and 6.6 times the development of a disorder derived from drug abuse in children (Benjet et al., 2010). Regarding mental disorders and other chronic illnesses such as heart disease and cancer, the prognosis worsens in the long term, affecting quality of life (Satin et al., 2009). Depression, which is one of the mental disorders that has gained global relevance due to its constant increase in recent years [(World Health Organization (WHO, 2017))].

A serial study conducted by Medina-Mora et al. (2007), followed by another study by Benjet et al. (2010), presented the National Comorbidity Survey of Mexico. This report reports lifetime prevalence of psychiatric disorders based on the DSM-IV, in a sample of the Mexican population, with revealing results: 26.1% of the Mexican population had a prevalence of lifetime psychological disorders, with 12.0% reporting two or more disorders and 5.0% reporting three or more disorders.

The most frequent disorder in Mexico was alcohol abuse (7.6%), followed by major depressive disorder (7.2%) and specific phobia (7.0%). The results of the National Comorbidity Survey of Mexico showed that psychiatric disorders were common in the Mexican population. Just over one in 10 people reported experiencing one or more disorders at some point during the last year (Berenzon et al., 2013; Medina-Mora et al., 2007). These are individuals with high levels of psychopathological severity, medical and social, that usually have a holistic affectation, i.e., of a biological and psychosocial nature; therefore, in Mexico, the issue of comorbidity is a very worrying issue; since, once diagnosed, it is up to 15 years after suffering from a mental disorder, even more, the deficiencies and vulnerability increase the evolution of anxiety disorders (Marín-Navarrete and Medina-Mora, 2015).

Among other disordered symptoms in confined populations, a great fear of infection has been observed, paying excessive attention to all body sensations,

confusing the symptoms of certain diseases with other non-real threats. One of the problems that aggravates symptomatology is the feeling of frustration and boredom. The inability to carry out daily activities such as shopping or socializing with friends often affects pathology (Frustagli, 2020).

Inadequate information, also known as infodemia, exacerbated this problem. Inhabitants who perceived that their governments provided insufficient, null, or false information about the situation often experienced a greater amount of negative symptoms (Brooks et al., 2020).

As an alternative to these negative symptoms of mental health, theoretical postulates of positive psychology are taken into account to promote emotional psychosocial well-being perceived as a response to biopsychosocial discomfort related to the COVID-19 pandemic and possible associated mental disorders; as well as, the control and prevention of the negative effects of the COVID-19 pandemic, associated with the temporary psychosocial crisis, considering indicators such as: insomnia, stress, anxiety and trauma-related disorders, and collective fear (an emotional fear of a political, regional and economic issue of immediate local circumstances), and through a healthy social containment of risk cognition.

It is necessary to integrate what theory and research tell us about the experience of emerging social phenomena. It is also essential to consider coping needs among youth, adults, and the elderly who experience high levels of anxiety, depression, and suicidal ideation, promoting proactive social health warnings stemming from evaluation behaviors, medical attention, and proactive coping in the face of health-averse lifestyles resulting from social anxiety, depression, generalized anxiety disorder (GAD), etc., and avoidance behaviors resulting from non-proactive coping in the post COVID-19 pandemic.

As an alternative to this problem, positive psychology emerged as a methodological approach to alleviate the effects that arised in the mental health of affected populations, considering that its focus of interest or object of study lies in human happiness (Seligman, 2002; Snyder and Lopez, 2002). Taking this into consideration, the concept of emotional well-being has been integrated, primarily focusing on understanding individuals' particular strengths, but above all on the factors influencing human happiness (Vera, 2006).

Emotional well-being is considered a factor that intervenes in illness processes and mental health (Pons et al., 2008). It has been directly linked to quality of life (Prieto-Flores et al., 2005) and is mainly defined as "a state of feeling good and having fulfillment in various areas of life" (Government Office for Science, 2008, para 3). It is primarily composed of various cognitive elements: self-acceptance, mastery of the environment, positive relationships, life purposes, personal growth, autonomy, happiness, life satisfaction, and positive affect (Diener, 2009; Ryff and Keyes, 1995).

Currently, well-being is assessed based on psychological well-being concepts: positive feelings, negative feelings, and the balance between them, and their effect on positive thoughts (Diener et al., 2009). It is considered a process or state in which individuals feel good in every sense, which leads them to develop their full potential directly linked to happiness and quality of life (Bericat and Acosta, 2020).

In summary, emotional well-being can be defined as a holistic state of mental health that promotes optimism, confidence, commitment, happiness, and a sense of well-being with oneself and one's environment. It is related to assertive adaptation to adversity, making it an indicator of a good prognosis regarding mental health (Diener and Tay, 2015).

However, due to the subjectivity of the term emotional well-being and the multiplicity of variables that constitute it, Emotional Intelligence is now discussed as a more direct indicator and therefore a predictor of coping ability and emotional regulation (Albéniz Iturriaga et al., 2020). Therefore, it is a subjective state to aspire to because it is composed of various factors, notably the balance between the abilities to adapt to stressful situations and assertiveness in emotional management. Currently, the relationship between emotional well-being and emotional intelligence is emphasized (Fernández-Berrocal and Extremera, 2016).

Emotional Intelligence

Emotional intelligence (EI) was previously defined as the ability to control one's own emotions and feelings and to use them as a guide for behavior, actions, and thoughts in an assertive manner; that is, it is a set of skills that serve to guide and plan life (Salovey and Mayer, 1990). For this reason, we can argue that emotionally intelligent people tend to have a clear ability to express and identify their feelings correctly and precisely (Zeidner and Matthews, 2000).

There are some criticisms of the concept of EI, in the sense that it is said to be an inclusive and broad concept, which makes its definitions incomprehensible or lacking in meaning; in addition to the existing contradiction between reason and emotion, and its constant change, the term introspective skills has been proposed to replace the term EI (Locke, 2005).

In recent years, the term EI has commonly been used to refer to the management and understanding of emotions, based on assertive ways of coping and regulating behavior in the face of adversity (Brackett and Salovey, 2006). Likewise, it can be described as an effective management process of negative and positive emotions based on internal and external factors, socially speaking (Fernández-Berrocal and Extremera, 2006). Along these lines, EI is related to good social adaptation and academic performance in the school context (Mestre et al., 2006).

EI has been strongly linked to everyday mood states, as it intervenes in decision-making processes and various behavioral manifestations basic for interaction, learning, and internalization of the external world (Chu, 2010; Palmer et al., 2002; Petrides and Furnham, 2003; Salovey et al., 2002; Stough et al., 2018).

It is indicated that there are basic negative emotions, with various shades and variants that derive secondarily from them; such as the feeling of anger, which consequently leads to: rage, anger, resentment, fury, indignation, irritability, hostility, and in extreme cases, hatred and violence (Bisquerra, 2011).

On the other hand, we can refer to the emotion of sadness that translates into: grief, sorrow, pessimism, melancholy, self-pity, loneliness, discouragement, despair, and in pathological cases, severe depression. Among other emotions that trigger negative feelings, there is fear, which can manifest as: anxiety, apprehension, worry, restlessness, uneasiness, uncertainty, nervousness, distress, and in cases of

psychopathology, phobia and panic. Finally, aversion manifests as: contempt, disdain, disgust, and repugnance (Bisquerra and Pérez-Escoda, 2007).

EI also refers to positive emotions, such as: happiness, which translates into joy, delight, tranquility, etc., and surprise, which denotes a startle, amazement, perplexity, and admiration (Fernández-Berrocal and Extremera, 2007; Stough et al., 2018).

According to Méndez, Espada, and Orgilés (2012), emotional balance conditions the responses executed based on our environment and experience, seeking satisfaction. If this balance is maintained, we would be able to achieve composure and combat uncertainty and stress, widespread discomfort that causes serious imbalances such as anxiety (Méndez et al., 2012), which could lead to substance abuse, eating disorders, and various avoidance behaviors, equally harmful to health.

According to Cano-Murcia and Zea-Jiménez (2012), evidence suggests that fundamental ethical positions in life arise from latent emotional capacities. EI lies around the association between character, feelings, and moral instincts. Those who are driven by impulses as instruments of emotions do not show traits of self-control, will, and character, which can affect proper social interaction (Cano-Murcia and Zea-Jiménez, 2012).

General Aim of the Study

The objective of this study is to document the effects of the pandemic on mental health variables, compiling information on therapeutic strategies and techniques that can be managed to combat the psychological ravages of COVID-19 in the community.

Method:

A documentary review of scientific literature was conducted, including all articles published in the period from 2020 to 2024, within databases such as Redalyc, Scopus, Web of Science, MedLine, Lancet, and in journals like Psychological Assessment, Prevention Science, BMC Psychiatry, Frontiers in Psychology.

Article selection was peer-reviewed, as shown in *Figure 1*:

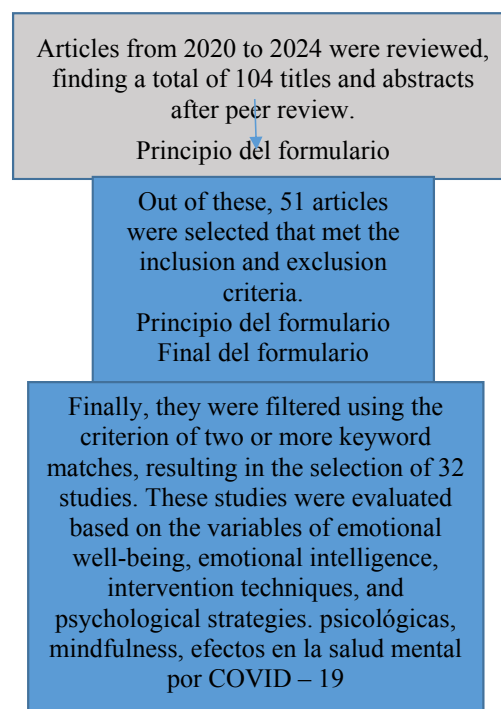


Figure 1. Diagram of empirical studies selection for systematic review

Note: Diagram of selection and analysis for the systematic review. Source: Own elaboration.

Inclusion, Exclusion, and Elimination Criteria

To filter existing studies, inclusion criteria were based on high impact factor and indexing in databases such as Google Scholar, Elsevier, Frontiers, Scopus or Web of Science, Scielo, Dialnet, MedLine, Lancet, and APAnet. Articles had to include at least two keywords related to emotional well-being, emotional intelligence, psychological interventions, and mindfulness.

Exclusion criteria

Involved rejecting articles from journals with low impact factors and excluding those with insufficient keyword matches (less than two keywords) as specified for this analysis. Additionally, articles were evaluated for academic quality.

Elimination criteria considered discarding articles that did not ensure qualitative and quantitative efficiency and efficacy, were inconclusive, or did not generate a perceived or factual favorable impact.

Design

This study employed an exploratory design to explore new or under-documented situations in the scientific context. The aim was to investigate the relationship between mindfulness meditation training and its association with emotional well-being and emotional intelligence as protective mechanisms against negative effects stemming from the COVID-19 pandemic.

Procedure

Existing literature was thoroughly reviewed using keywords such as emotional well-being, emotional intelligence, psychological intervention techniques, mindfulness, and mental health effects of COVID-19. The review uncovered how the pandemic has unexpectedly ravaged society, exacerbating key variables including anxiety, stress, and depression. The search also focused on psychological strategies and interventions being utilized to address the pandemic's damages. Detailed findings are described below. The data cut-off date for this document was June 26, 2024.

Findings

Following an exploratory and documentary search of literature across different databases, emotional intelligence (EI) was found to be associated with both health and mental illness. The findings from this review are presented below.

Effects and Mental Health Damage in the Post COVID-19 Era

The damage caused to mental health by isolation and fear evoked by the pandemic is undeniable (Amerio et al., 2020; García-Álvarez et al., 2020; Gualano et al., 2020; Pieh et al., 2020a; Pieh et al., 2020b; Rossi et al., 2020; Taquet et al., 2020). Similarly, separation, isolation, mourning, and the loss of family and friends have led to mental distress and exacerbated existing conditions (Bertuccio & Runion, 2020; Eisma et al., 2021; Gesi et al., 2020; Goveas & Shear, 2020).

Furthermore, job loss and economic uncertainty have taken a toll on mental health (Ahmad et al., 2020; Ashraf, 2020; Baldwin & Weder di Mauro, 2020; Blustein et al., 2020; Blustein & Guarino, 2020; Martin et al., 2020), and the undeniable social fear caused by uncertainty about contagion (Chávez-Valdez et al., 2021; Fofana et al., 2020; Martínez-Lorca et al., 2020; Sakib et al., 2020).

This leads us to consider a direct association between mental illness and the COVID-19 pandemic (Bäuerle et al., 2020; Fitzpatrick et al., 2020; Fullana et al., 2020; Gao et al., 2020; Huang & Zhao, 2020; Husky, 2020; Islam et al., 2020; Pfefferbaum & North, 2020; Rehman et al., 2020; Salari et al., 2020; Wong et al., 2020).

Additionally, there is evidence of neurological damage and nervous system conditions in people who have survived COVID-19 (Ahmad & Rathore, 2020; Fiani et al., 2020; Khatoon et al., 2020; López-Espejo & Mauricio, 2021; Mishra & Banerjea, 2020; Roe, 2020; Vásquez Fernández et al., 2020; Wu et al., 2020).

Based on the proposed evidence, it is crucial to address mental health issues. Allocating resources to psychotherapeutic care for individuals experiencing distress or mental illness across primary, secondary, and tertiary levels of care is essential. This approach aims not only to treat severe cases but also to prevent and manage future damage, severity of cases, and pre-existing comorbidities related to the COVID-19 pandemic.

Specifically, one variable predicting the pandemic's impact on individuals is emotional intelligence (EI). Individuals with high EI are likely to experience less impact, while those with EI deficits may suffer more severe effects due to their inability to effectively confront adversity.

Emotional Intelligence and Mental Health Due to the Pandemic

In terms of health, emotional intelligence (EI) plays a significant role in emotional regulation, which in turn affects stress management. EI can act as a protective factor (Fernández-Berrocal & Extremera, 2006).

Over recent years, a relationship between EI and mental health has been documented (Badeleh & Toomaj, 2018; Davis et al., 2019; Downey et al., 2008; Hansenne & Bianchi, 2009; Hertel et al., 2009; Jahangard et al., 2012; Kircaburun et al., 2019; Martínez-Monteagudo et al., 2019; Martins et al., 2010; Mehmood & Gulzar, 2014; Sulainman, 2013). EI can be defined as a psychological quality that promotes positive emotional adaptation and therefore helps assertively address psychological issues such as stress and depression, making it a predictor of mental distress or well-being (Gebregergis et al., 2020).

EI is crucial for mental performance, as the ability to understand internal emotions and to control and regulate emotions behaviorally is vital for maintaining good mental health through psychological adjustment (Fernández-Berrocal et al., 2006).

Among the psychological variables linked to pandemic effects, depression can be related to EI, with gender differences observed in its association. For instance, some studies suggest women may be predisposed to more intense depression in the absence of developed EI (Fernández-Berrocal et al., 2005), while others indicate a predisposition in men due to lack of EI (Salguero et al., 2012).

Therefore, EI is a psychological quality that plays an essential role in facilitating positive psychological adaptation. A strong association between EI and depressive states in older adults has also been found, with developed EI predicting less depression and vice versa (Lloyd et al., 2012).

Furthermore, the ability to self-regulate mood is positively linked to self-esteem, and self-reported EI is negatively associated with depression and anxiety (Fernández-Berrocal et al., 2006). Depression has been negatively correlated with EI (Shahida-Batool & Khalid, 2009). Thus, EI is negatively associated with depression and positively associated with emotional well-being (Fernández-Berrocal & Extremera, 2016).

Anxiety has also been documented to correlate with EI, as lower EI may be linked to anxiety states in individuals (Cazalla-Luna & Nerea-Morelo, 2014; Latorre & Montañés, 2004; Rodríguez de Avila et al., 2011). High stress levels have been demonstrated to correlate with lower EI scores (Tannous & Matar, 2010).

Mindfulness-Based Therapies

Among the primary techniques proposed in the literature to address mental distress and enhance stress coping skills, mindfulness or Mindfulness-Based Interventions (MBIs) stand out (Panagioti et al., 2017; Shanafelt & Noseworthy, 2017). Mindfulness training is effective in minimizing the psychological impact of COVID-19 sequelae based on the well-being it fosters in individuals (Matiz et al., 2020).

One proposal for attention and emotional regulation involves micro practices based on meditation or mindfulness as responses to the emotional havoc caused by the COVID-19 pandemic (Fessel & Cherniss, 2020).

It has been demonstrated that through mindfulness meditation, resilience and emotional well-being can be improved (Palmer et al., 2002). Training based on mindfulness practice twice daily has been shown to reduce stress in psychiatrists, psychologists, and mental health nurses (Rodríguez-Vega et al., 2020).

Mindfulness interventions can be useful in reducing mental health difficulties by helping meet basic psychological needs (Fischer et al., 2020). Mindfulness-based programs can aid not only patients but also mental health professionals, especially stress reduction-based mindfulness programs (Behan, 2020).

Online mindfulness skills training is useful in addressing basic psychological needs (Malboeuf-Hurtubise et al., 2020). Mindfulness or mindfulness-based interventions can help mitigate the consequences of the COVID-19 crisis, especially virtual mindfulness interventions to comply with social distancing measures (Lim et al., 2021).

Virtual mindfulness attention is an accessible therapeutic strategy for everyone (Farris et al., 2021).

Discussion

Upon reviewing each of the data points presented in this document, the complex situation facing humanity regarding mental health and illness due to the COVID-19 pandemic becomes evident. It is crucial to develop new and modern virtual and in-person interventions based on mindfulness and components aimed at addressing the mental health challenges arising from the pandemic.

Based on the evidence presented, reflection is invited regarding the real effect of the pandemic and its consequences on diverse populations worldwide. To varying extents, each region will face adversity and change, testing their mechanisms of adaptation and coping during this complex and chaotic period in human history.

Thus, it is important to continue documenting and researching both the general and specific impacts and psychological sequelae of COVID-19, both current and future.

On another note, literature indicates that amygdalar activation in response to COVID-19-induced fear is a reality (Morelli et al., 2020), which may lead to future issues. Scientific evidence has closely linked the importance of emotional intelligence (EI) training to minimizing the impact of COVID-19 and its psychosocial consequences (Morón & Biolik-Morón, 2020; Zysberg & Zisberg, 2020), particularly through mindfulness-based breathing and meditation training (Chu, 2010).

It is fundamental to implement psychological care on a massive and emergent scale for the global population, particularly in early stages of mental distress, to prevent situations from escalating to severity. Moreover, it is crucial to implement massive intervention strategies aimed at prevention through psychoeducation, and more importantly, training and empowering individuals in self-help techniques to learn how to self-regulate and effectively manage their emotions in adversity.

It is prudent to emphasize that training in emotional intelligence is necessary, as it has been shown to yield positive results in patients who have experienced COVID-19. Prioritizing attention to individuals with pre-existing mental health conditions is essential due to disruptions in healthcare services and shortages of medications for mental health treatment.

Providing priority care to vulnerable populations, such as frontline healthcare personnel attending COVID-19 patients and individuals with pre-existing comorbidities related to mental distress and illness, is crucial.

These recommendations underscore the importance of proactive and inclusive mental health interventions in mitigating the long-term impact of the COVID-19 pandemic on global mental health.

Proposal: Comprehensive Mental Health Intervention Plan Post-COVID-19

Introduction: The COVID-19 pandemic has not only posed significant challenges to physical health but has also led to a global mental health crisis. The psychological impact of isolation, fear, grief, economic uncertainty, and the direct effects of the virus itself have underscored the need for robust mental health interventions. This proposal aims to outline a comprehensive plan to address these challenges through evidence-based strategies and interventions.

Goals:

1. Early Detection and Intervention: Implement early screening programs to identify individuals at risk of mental health disorders due to COVID-19-related stressors.
2. Promote Resilience and Coping Mechanisms: Develop and promote resilience-building programs and coping mechanisms, particularly through mindfulness-based interventions and emotional intelligence training.
3. Accessible and Inclusive Mental Health Services: Ensure equitable access to mental health services, particularly targeting vulnerable populations such as frontline healthcare workers, individuals with pre-existing mental health conditions, and marginalized communities.

4. Psychoeducation and Public Awareness: Launch widespread psychoeducational campaigns to raise awareness about mental health issues related to COVID-19 and reduce stigma associated with seeking help.
5. Integration of Virtual and In-Person Interventions: Develop and implement virtual mental health platforms to supplement traditional in-person services, ensuring continuity of care during future outbreaks or periods of physical distancing.

Strategies:

1. Enhanced Psychological Support: Expand mental health service capacity at primary, secondary, and tertiary care levels to meet the increased demand for psychological support post-pandemic.
2. Mindfulness-Based Interventions: Introduce mindfulness training programs tailored to healthcare professionals, patients recovering from COVID-19, and the general population to mitigate stress and promote emotional well-being.
3. Emotional Intelligence Training: Incorporate emotional intelligence training into educational curricula and workplace wellness programs to equip individuals with skills for managing emotions effectively during times of crisis.
4. Collaboration with Stakeholders: Forge partnerships with governmental agencies, non-profit organizations, academic institutions, and private sectors to mobilize resources and expertise for mental health initiatives.
5. Research and Evaluation: Conduct ongoing research to assess the effectiveness of interventions, identify emerging mental health trends, and refine strategies based on empirical evidence.

Implementation Plan:

Phase 1 - Immediate Response:

- Launch a national mental health helpline and online counseling services.
- Conduct training workshops for healthcare providers on trauma-informed care and psychological first aid.
- Distribute informational pamphlets and digital resources on coping strategies and mental health resources.

Phase 2 - Medium-Term Strategy:

- Establish community-based support groups and peer counseling networks.
- Pilot mindfulness programs in schools, workplaces, and community centers.
- Develop specialized interventions for populations disproportionately affected by the pandemic (e.g., elderly, healthcare workers).

Phase 3 - Long-Term Sustainability:

- Integrate mental health into public health policies and disaster preparedness plans.
- Implement telemedicine initiatives to expand access to psychiatric consultations and therapy sessions.
- Establish partnerships with employers to promote mental health workplace policies and employee assistance programs.

Evaluation and Monitoring:

1. Outcome Measures: Evaluate the impact of interventions on mental health outcomes such as depression, anxiety, resilience, and quality of life through standardized assessment tools and surveys.
2. Feedback Mechanisms: Establish feedback mechanisms to gather input from service users, stakeholders, and healthcare professionals to continuously improve services and adapt to changing needs.
3. Data Analysis: Analyze epidemiological data and trends in mental health service utilization to inform policy decisions and resource allocation.

Conclusion: In conclusion, addressing the mental health challenges exacerbated by the COVID-19 pandemic requires a comprehensive, multi-faceted approach that integrates early intervention, resilience promotion, accessibility, and sustainability. By implementing the proposed strategies and leveraging evidence-based interventions, we can mitigate the long-term impact of the pandemic on global mental health and build a resilient society capable of facing future challenges.

This proposal seeks to mobilize resources, foster collaboration across sectors, and prioritize mental health as a fundamental component of public health strategies in the post-COVID-19 era. Together, we can strengthen mental health systems, support individuals in distress, and promote a culture of mental well-being worldwide.

References:

1. Abreu, J. (2012). Hipótesis, Método y Diseño de Investigación. *International Journal of Good Conscience*, 7(2), 187-197. [http://www.spentamexico.org/v7-n2/7\(2\)187-197.pdf](http://www.spentamexico.org/v7-n2/7(2)187-197.pdf)
2. Ahmad, T., Haroon-Baig, M., y Hui J. (2020). Coronavirus Disease 2019 (COVID-19) Pandemic and Economic Impact. *Pak J Med Sci*. 36(COVID19-S4), S73-S78.
3. Ahmad, I., y Rathore, F. (2020). Neurological manifestations and complications of COVID-19: A literature review. *Journal of Clinical Neuroscience*. doi:10.1016/j.jocn.2020.05.017
4. Albeniz-Iturriaga, A., Fonseca, E., Díez, A., Lucas, B., Ortuño, J., De Vicente, P., Aritio, R., Enesco, C.,...Achútegui, S. (2020). Guía Promoción del bienestar emocional. Fundación BBVA: España. <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:YxSPAXdQiL8J:https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/767166.pdf+&cd=5&hl=es&ct=clnk&gl=mx>
5. Amerio, A., Brambilla, A., Morganti, A., Aguglia, A., Bianchi, D., Santi, F., ... Capolongo, S. (2020). COVID-19 Lockdown: Housing Built Environment's Effects on Mental Health. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(16), 5973. doi:10.3390/ijerph17165973
6. Aradilla-Herrero, A., Tomás-Sábado, J., & Gómez-Benito, J. (2014). Associations between emotional intelligence, depression and suicide risk in nursing students. *Nurse Education Today*, 34(4), 520–525. doi:10.1016/j.nedt.2013.07.001
7. Ashraf, B. (2020). Economic impact of government interventions during the COVID-19 pandemic: International evidence from financial markets. *Journal of Behavioral and Experimental Finance*, 100371. doi:10.1016/j.jbef.2020.100371
8. Badeleh A, y Toomaj A. (2018). Structural Equations of Relationships between Learning Disorder, Emotional Intelligence and Depression in Primary School Students. *J Child Ment Health*, 4 (4) :59-70.
9. Baldwin, R., & Weder di Mauro, B. (2020). *Economics in the Time of COVID-19*. London: Centre for Economic Policy Research Press.
10. Bäuerle, A., Teufel, M., Musche, V., Weismüller, B., Kohler, H., Hetkamp, M., ... Skoda, E.-M. (2020). Increased generalized anxiety, depression and distress during the COVID-19 pandemic: a cross-sectional study in Germany. *Journal of Public Health*. doi:10.1093/pubmed/fdaa106

11. Behan, C. (2020). The benefits of Meditation and Mindfulness practices during times of crisis such as Covid-19. *Irish Journal of Psychological Medicine*, 1–8. doi:10.1017/ipm.2020.38
12. Benjet, C, Borges, G, Medina-Mora, M.E. (2010). Chronic childhood adversity and onset of psychopathology during three life stages: childhood, adolescence and adulthood. *Journal of Psychiatric Research*. 2010; 44:732-40.
13. Berenzon, S, Lara, M.A., Robles, R. y Medina-Mora, M.E. (2013). Depresión: estado del conocimiento y la necesidad de políticas públicas y planes de acción en México. *Salud pública Méx* [online]. 2013, vol.55, n.1 [citado 2021-04-26], pp.74-80. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0036-
14. Bericat, E., Acosta, J. (2020). El impacto del COVID-19 en el bienestar emocional de los trabajadores en Uruguay.
15. Bertuccio, R., and Runion, M. (2020). Considering Grief in Mental Health Outcomes of COVID-19. *Psychological Trauma, Theory, Research, Practice and Policy*, 22(s1), s87-s89.
16. Bisquerra, R (2011). Educación Emocional. *Propuestas para educadores y familias*. Bilbao, España: Desclée de Brower.
17. Bisquerra, R., y Pérez-Escoda, N. (2007). *Las competencias emocionales*. Educación XXI, 10, pp. 61-82
18. Blustein, D., Duffy, R., Ferreira, J. A., Cohen-Scali, V., Cinamon, R. G., y Allan, B. A. (2020). Unemployment in the time of COVID-19: A research agenda. *Journal of Vocational Behavior*, 103436. doi:10.1016/j.jvb.2020.103436
19. Blustein, D., y Guarino, P. A. (2020). Work and Unemployment in the Time of COVID-19: The Existential Experience of Loss and Fear. *Journal of Humanistic Psychology*, 002216782093422. doi:10.1177/0022167820934229
20. Brackett, M.A., Salovey, P. (2006). Measuring emotional intelligence with the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). *Psicothema*, vol. 18, pp. 34-41
21. Brooks SK, Webster RK, Smith LE (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *Lancet*;395(10227):912-920.
22. Caminotti, M., Toppi, HP (2020). *Metodología de la investigación social: caja de herramientas*. Ed. Eudeba. Consultado en <https://www.eudeba.com.ar/E-book/9789502330518/Metodolog%C3%ADa+de+la+investigaci%C3%B3n+social++Caja+de+herramientas>
23. Cano-Murcia, S. R. & Zea-Jiménez, M. (2012). Manejar las emociones, factor importante en el mejoramiento de la calidad de vida. *Revista Logos, Ciencia & Tecnología*, 4(1),58-67.[fecha de Consulta 11 de Abril de 2021]. ISSN: 2145-549X. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=517751763003>
24. Cazalla-Luna, Nerea; Molero, D. (2014). Inteligencia emocional percibida, ansiedad y afectos en estudiantes universitarios *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, vol. 25, núm. 3, pp. 56-73 <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338233061007.pdf>
25. Chávez-Valdez, S.M., Domínguez-Rodríguez, A, Esparza-del Villar, O., Hernández-Jiménez, M.J., De la Rosa-Gómez, A., Arenas-Landgrave, P., Martínez-Luna, S.C., Ramírez-Martínez, F.R., Salinas-Saldívar, J.T. (2021). Coping strategies associated to widespread fear and post-traumatic stress criteria in a Mexican sample during COVID-19 pandemic: A cross-sectional study- *Revista Salud Mental*. 43 (4), Julio-agosto 2021. doi: 10.17711/SM.0185-3325.2021.021
26. Chu, L.C. (2010). The benefits of meditation vis-à-vis emotional intelligence, perceived stress and negative mental health. *Stress and Health*, 26(2), 169–180. doi:10.1002/smi.1289
27. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología – CONACYT (25 de abril de 2021). Información General – Estadísticos Epidemiológicos. <https://datos.covid-19.conacyt.mx/>
28. Davis, S. K., Nowland, R., y Qualter, P. (2019). The Role of Emotional Intelligence in the Maintenance of Depression Symptoms and Loneliness Among Children. *Frontiers in Psychology*, 10. doi:10.3389/fpsyg.2019.01672
29. Datos Macro (2021). Alemania - COVID-19 - Crisis del coronavirus. <https://datosmacro.expansion.com/otros/coronavirus/alemania>

30. Diener, E. (2009). Subjective Well-Being. *The Science of Well-Being*, 11–58. doi:10.1007/978-90-481-2350-6_2
31. Diener, E., & Tay, L. (2015). Subjective well-being and human welfare around the world as reflected in the Gallup World Poll. *International Journal of Psychology*, 50(2), 135–149. doi:10.1002/ijop.12136
32. Diener, E., Wirtz, D., Biswas-Diener, R., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D., & Oishi, S. (2009). *New Measures of Well-Being. Social Indicators Research Series*, 247–266. doi:10.1007/978-90-481-2354-4_12
33. Downey, L., Johnston, P., Hansen, H., Schembri, R., Stough, C., Tuckwell, V., y Schweitzer, I. (2008). The relationship between emotional intelligence and depression in a clinical sample. *Eur. J. Psychiat*, 22(2), 93-98.
34. Duan, L., & Zhu, G. (2020). Psychological interventions for people affected by the COVID-19 epidemic. *The Lancet Psychiatry*. doi:10.1016/s2215-0366(20)30073-0
35. Eisma, M., Tamminga, A., Smid, G., y Boelen, P. (2021). Acute grief after deaths due to COVID-19, natural causes and unnatural causes: An empirical comparison. *Journal of Affective Disorders*, 278, 54–56. doi:10.1016/j.jad.2020.09.049
36. Farris SR, Grazi L, Holley M. (2021) Online Mindfulness May Target Psychological Distress and Mental Health during COVID-19. *Global Advances in Health and Medicine*. <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/21649561211002461>
37. Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Extremera, N., y Pizarro, D. (2006) The Role of Emotional Intelligence in Anxiety and Depression among Adolescents. *Individual Differences Research*. 4(1), 16-27.
38. Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2006). Emotional intelligence and emotional reactivity and recovery in laboratory context. *Psicothema*, 18(Suplemento), 72-78.
39. Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2007). Inteligencia emocional y salud. En Mestre-Navas y Fernández-Berrocal (coords). *Manual de Inteligencia emocional*. Madrid: Ediciones Pirámide.
40. Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2016). Ability Emotional Intelligence, Depression, and Well-Being. *Emotion Review*, 8(4), 311–315. doi:10.1177/1754073916650494
41. Fernández-Berrocal, P., Salovey, P., Vera, A., Extremera, N., y Ramos, N. (2005). Cultural influences on the relation between perceived emotional intelligence and depression. *RIPS / IRSP*, 18 (1), 91-107.
42. Fessell, D., y Cherniss, C. (2020). Enfermedad por Coronavirus 2019 (COVID-19) y más allá: Microprácticas Para la Prevención Del Agotamiento Emocional y Promover el Bienestar Emocional. *Journal of the American College of Radiology*. doi:10.1016/j.jacr.2020.04.018
43. Fiani, B., Covarrubias, C., Desai, A., Sekhon, M., & Jarrah, R. (2020). A Contemporary Review of Neurological Sequelae of COVID-19. *Frontiers in Neurology*, 11. doi:10.3389/fneur.2020.00640
44. Fischer, R., Bortolini, T., Johannes, K., Zilberberg, M., Robinson, K., Rabelo, A., Gemal, L., ... y Mattos, P. (2020). Rapid Review and Meta-Meta-Analysis of Self-Guided Interventions to Address Anxiety, Depression, and Stress During COVID-19 Social Distancing. *Frontiers in Psychology*, 11, 2795. doi 10.3389%2Ffpsyg.2020.563876
45. Fitzpatrick, K., Harris, C., y Drawve, G. (2020). Fear of COVID-19 and the Mental Health Consequences in America. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 12(s1), s17-s21. Doi 10.1037/tra0000924
46. Fofana, N., Latif, F., Bilal, Bashir, M. F., y Komal, B. (2020). Fear and Agony of the Pandemic Leading to Stress and mental illness: An Emerging Crisis in the Novel Coronavirus (COVID-19) *Outbreak. Psychiatry Research*, 113230. doi:10.1016/j.psychres.2020.113230
47. Frustagli, S. (2020). *Estudios sobre COVID19* - 1a ed. - Rosario: UNR Editora. Editorial de la Universidad Nacional de Rosario, 2020. Libro digital del CIUNR, Colección CIUNR- Ciencias sociales y humanísticas, Universidad Nacional de Rosario. ISBN: 978-987-702-404-3.

48. Fullana, M., Hidalgo-Mazzei, D., Vieta, E., y Radua, J. (2020). Coping behaviors associated with decreased anxiety and depressive symptoms during the COVID-19 pandemic and lockdown. *Journal of Affective Disorders*. doi:10.1016/j.jad.2020.06.027
49. García-Álvarez, L., De la Fuente-Tomás, L., García-Portilla, M. P., Sáiz, P. A., Lacasa, C. M., Dal Santo, F., ... Bobes, J. (2020). Early psychological impact of the 2019 coronavirus disease (COVID-19) pandemic and lockdown in a large Spanish sample. *Journal of Global Health*, 10(2). doi:10.7189/jogh.10.020505
50. Gao, J., Zheng, P., Jia, Y., Chen, H., Mao, Y., Chen, S., ... Dai, J. (2020). Mental health problems and social media exposure during COVID-19 outbreak. *PLOS ONE*, 15(4). doi:10.1371/journal.pone.0231924
51. Gebregergis, W. T., Huang, F., y Hong, J. (2020). The impact of emotional intelligence on depression among international students studying in China: The mediating effect of acculturative stress. *International Journal of Intercultural Relations*, 79, 82–93. doi:10.1016/j.ijintrel.2020.08.008
52. Gesi, C., Carmassi, C., Cerveri, G., Carpita, B., Cremone, I. M., y Dell’Osso, L. (2020). Complicated Grief: What to Expect After the Coronavirus Pandemic. *Frontiers in Psychiatry*, 11. doi:10.3389/fpsy.2020.00489
53. Gobierno de México (2021) ¿Que es el Coronavirus? <https://coronavirus.gob.mx/covid-19/>
54. Goveas, J., & Shear, M. (2020). Grief and the COVID-19 Pandemic in Older Adults. *The American Journal of Geriatric Psychiatry*. doi:10.1016/j.jagp.2020.06.021
55. Gualano, M., Lo Moro, G., Voglino, G., Bert, F., y Siliquini, R. (2020). Effects of Covid-19 Lockdown on Mental Health and Sleep Disturbances in Italy. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(13), 4779. doi:10.3390/ijerph17134779
56. Hansenne, M., y Bianchi, J. (2009). Emotional intelligence and personality in major depression: Trait versus state effects. *Psychiatry Research*, 166(1), 63–68. doi:10.1016/j.psychres.2008.03.015
57. Hertel, J., Schütz, A., y Lammers, C.-H. (2009). Emotional intelligence and mental disorder. *Journal of Clinical Psychology*, 65(9), 942–954. doi:10.1002/jclp.20597
58. Huang, Y., y Zhao, N. (2020). Generalized anxiety disorder, depressive symptoms and sleep quality during COVID-19 outbreak in China: a web-based cross-sectional survey. *Psychiatry Research*, 112954. doi:10.1016/j.psychres.2020.112954
59. Husky, M., Kovess-Masfety, V., y Swendsen, J. (2020). Stress and anxiety among university students in France during Covid-19 mandatory confinement. *Comprehensive Psychiatry*, 152191. doi:10.1016/j.comppsy.2020.152191
60. Inchausti, F., MacBeth, A., Hasson-Ohayon, I., & Dimaggio, G. (2020). Psychological Intervention and COVID-19: What We Know So Far and What We Can Do. *Journal of Contemporary Psychotherapy*. doi:10.1007/s10879-020-09460-w
61. Islam, M., Ferdous, M., y Potenza, M. (2020). Panic and generalized anxiety during the COVID-19 pandemic among Bangladeshi people: An online pilot survey early in the outbreak. *Journal of Affective Disorders*, 276, 30–37. doi:10.1016/j.jad.2020.06.049
62. Jahangard, L., Haghighi, M., Bajoghli, H., Ahmadpanah, M., Ghaleiha, A., Zarrabian, M. K., y Brand, S. (2012). Training emotional intelligence improves both emotional intelligence and depressive symptoms in inpatients with borderline personality disorder and depression. *International Journal of Psychiatry in Clinical Practice*, 16(3), 197–204. doi:10.3109/13651501.2012.687454
63. Jung, S., y Jun, J. (2020). Mental Health and Psychological Intervention Amid COVID-19 Outbreak: Perspectives from South Korea. *Yonsei Medical Journal*, 61(6), 271-272. <https://doi.org/10.3349/ymj.2020.61.4.271>
64. Khatoon, F., Prasad, K., y Kumar, V. (2020). Neurological manifestations of COVID-19: available evidences and a new paradigm. *Journal of NeuroVirology*. doi:10.1007/s13365-020-00895-4

65. Kircaburun, K., Griffiths, M. D., & Billieux, J. (2019). Trait emotional intelligence and problematic online behaviors among adolescents: The mediating role of mindfulness, rumination, and depression. *Personality and Individual Differences*, 139, 208–213. doi:10.1016/j.paid.2018.11.024
66. Lim J, Leow Z, Ong J, Pang L, Lim E. (2021). Effects of Web-Based Group Mindfulness Training on Stress and Sleep Quality in Singapore During the COVID-19 Pandemic: Retrospective Equivalence Analysis. *JMIR Ment Health*, 8(3). <https://mental.jmir.org/2021/3/e21757/>
67. Locke, E. (2005). Por qué la inteligencia emocional es un concepto inválido. *Journal of Organizational Behavior*, 26 (4), 425–431. doi: 10.1002 / job.318
68. Lloyd, S. J., Malek-Ahmadi, M., Barclay, K., Fernandez, M. R., y Chartrand, M. S. (2012). Emotional intelligence (EI) as a predictor of depression status in older adults. *Archives of Gerontology and Geriatrics*, 55(3), 570–573. doi:10.1016/j.archger.2012.06.004
69. López-Espejo y Mauricio A. (2021). Compromiso neurológico en infección por COVID-19 en pacientes pediátricos. *Andes pediátrica*, 92(1), 151-152.
70. Malboeuf-Hurtubise, C., Léger-Goodes, T., Mageau, G., Joussemet, M., Herba, C., Chadi, N., Lefrançois, D.,...y Gagnon, M. (2021). Philosophy for children and mindfulness during COVID-19: Results from a randomized cluster trial and impact on mental health in elementary school students. *Progress in Neuro-Psychopharmacology and Biological Psychiatry*, 107(110260).
71. Marín-Navarrete, R., Medina-Mora, ME (2015). Comorbilidades en los trastornos por consumo de sustancias. En: Medina-Mora, ME, Sarti-Gutiérrez, EJ, Real-Quintanar, T. Academia Nacional de Medicina (ANM)-CONACYT: Intersistemas Editores, pp. 39-59.
72. Martin, A., Markhvida, M., Hallegatte, S., y Walsh, B. (2020). Socio-Economic Impacts of COVID-19 on Household Consumption and Poverty. *Economics of Disasters and Climate Change*. doi:10.1007/s41885-020-00070-3
73. Martins, A., Ramalho, N., y Morin, E. (2010). A comprehensive meta-analysis of the relationship between Emotional Intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 49(6), 554–564. doi:10.1016/j.paid.2010.05.029
74. Martínez-Lorca, M., Martínez-Lorca, A., Criado-Álvarez, J., Armesilla, M., y Latorre, y J. (2020). The Fear of COVID-19 Scale: Validation in Spanish university students. *Psychiatry Research*, 113350. doi:10.1016/j.psychres.2020.113350
75. Martínez-Monteagudo, M. C., Inglés, C. J., Granados, L., Aparisi, D., y García-Fernández, J. M. (2019). Trait emotional intelligence profiles, burnout, anxiety, depression, and stress in secondary education teachers. *Personality and Individual Differences*, 142, 53–61. doi:10.1016/j.paid.2019.01.036
76. Matiz, A., Fabbro, F., Paschetto, A., Cantone, D., Paolone, A., Crescentini, C. (2020). Positive Impact of Mindfulness Meditation on Mental Health of Female Teachers during the COVID-19 Outbreak in Italy. *International Journal of Enviromental Research and Public Health*, 17(6450), doi.org/10.3390/ijerph17186450
77. Medina-Mora M.E., Borges, G, Benjet, C, Lara, C, Berglund, P. (2007). Psychiatric disorders in Mexico: Lifetime prevalence and risk factors in a nationally representative sample. *Br J Psychiatry*;190(6): 521-8.
78. Mehmood, T., and Gulzar, S. (2014). Relationship between Emotional Intelligence and Psychological WellBeing among Pakistani Adolescents. *Asian Journal of Social Sciences & Humanities*, 3(3).
79. Méndez, F. X., Espada, J. P. y Orgilés M. (2012). *Fortaleza Psicológica y Prevención de las Dificultades Emocionales: programa FORTIUS*. Madrid: Ediciones Pirámide.
80. Mestre, J. M., Guil, R., Lopes, P. N., Salovey, P., y Gil-Olarte, P. (2006). Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema*, 18, 112-117.
81. Mishra, R., y Banerjea, A. (2020). Neurological damage by Coronaviruses: A catastrophe in the Queue. *Frontiers in Immunology*, 11(565521). <https://doi.org/10.3389/fimmu.2020.565521>

82. Morelli, N., Rota, E., Terracciano, C., Immovilli, P., Spallazzi, M., Colombi, D., Zaino, D., Taga, A., Michieletti, E., & Guidetti, D. (2020). COVID-19-Related Stroke: Barking up the Wrong Tree?. *European neurology*, 83(2), 218–219. <https://doi.org/10.1159/000509002>
83. Morón M, & Biolik-Morón M. (2021). Trait emotional intelligence and emotional experiences during the COVID-19 pandemic outbreak in Poland: A daily diary study. *Pers Individ Dif*. Jan 1;168:110348. doi: 10.1016/j.paid.2020.110348.
84. National Institute of Mental Health – NIMH (2020). Trastorno por estrés postraumático. <https://www.nimh.nih.gov/health/publications/espanol/trastorno-por-estres-postraumatico/index.shtml>
85. Organización Internacional del Trabajo – OIT (2020). https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_762317.pdf
86. Organización Mundial de la Salud, OMS (2017) . Nota descriptiva: Depresión [en línea]. Ginebra: WHO; Feb 2017 [28 abr 2021] <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs369/es/>
87. Palmer, B., Donaldson, C., y Stough, C. (2002). Emotional intelligence and life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 33, 1091-1100 <https://scihub.se/https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01900>
88. Panagioti, M., Panagopoulou, E., Bower, P., Lewith, G., Kontopantelis, E., Chew-Graham, C., ... Esmail, A. (2017). Controlled Interventions to Reduce Burnout in Physicians. *JAMA Internal Medicine*, 177(2), 195. doi:10.1001/jamainternmed.2016.7674
89. Petrides, K., and Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, 17, 39-57.
90. Pfefferbaum, B., and North, C. (2020). Mental Health and the Covid-19 Pandemic. *New England Journal of Medicine*, 383, 510-512. doi 10.1056/NEJMp2008017
91. Pieh, C., Budimir, S., Probst, T. (2020a). The effect of age, gender, income, work, and physical activity on mental health during coronavirus disease (COVID-19) lockdown in Austria. *Journal of Psychosomatic Research*, 110186. doi:10.1016/j.jpsychores.2020.110186
92. Pieh, C., O'Rourke, T., Budimir, S., Probst, T. (2020b). Relationship quality and mental health during COVID-19 lockdown. *PLOS ONE*, 15(9).
93. Pons, P., Gonzalez, T., Gonzalez-Pérez. (2008). El bienestar emocional del profesorado en los centros TIC como factor de innovación educativa. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa* 7(2). 45-55. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2860440>
94. Prieto-Flores, E., Fernández-Mayoralas, G., Rojo-Pérez, F., Lardiés-Bosque, R., Ahmed-Mohamed, K., y Rojo-Abuín, J. (2005). factores sociodemográficos y de salud en el bienestar emocional como dominio de calidad de vida de las personas mayores en la comunidad de Madrid, 2005. *Rev Esp Salud Pública*; 82: 301-313.
95. Rehman, U., Shahnawaz, M. G., Khan, N. H., Kharshiing, K. D., Khursheed, M., Gupta, K., Kashyap, D., Uniyal, R. (2020). Depression, Anxiety and Stress Among Indians in Times of Covid-19 Lockdown. *Community Mental Health Journal*. doi:10.1007/s10597-020-00664-9
96. Rodríguez de Avila, U., Amaya, A. y Argota, A. (2011). Inteligencia emocional y ansiedad en estudiantes universitarios. *Psicogente*, 14(26).
97. Rodríguez-Vega, B., Palao, Á., Muñoz-Sanjose, A., Torrijos, M., Aguirre, P., Fernández, A., ... Bayón, C. (2020). Implementation of a Mindfulness-Based Crisis Intervention for Frontline Healthcare Workers During the COVID-19 Outbreak in a Public General Hospital in Madrid, Spain. *Frontiers in Psychiatry*, 11. doi:10.3389/fpsy.2020.562578
98. Roe, K. (2020). Explanation for COVID-19 infection neurological damage and reactivations. *Transboundary and Emerging Diseases*. doi:10.1111/tbed.13594
99. Rossi, R., Socci, V., Talevi, D., Mensi, S., Niolu, C., Pacitti, F., Di Marco, A., Rossi, A., Siracusano, A., y Di Lorenzo, G., (2020). COVID-19 Pandemic and Lockdown Measures Impact on Mental Health Among the General Population in Italy, *Frontiers in Psychiatry*, 11. doi:10.3389/fpsy.2020.00790

100. Ryff, C., Keyes, C. (1995). The Structure of Psychological Well-Being Revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69 (4) ,719-727.
101. Sakib, N., Bhuiyan, A., Hossain, S., Al Mamun, F., Hosen, I., Abdullah, A. H., ... Mamun, M. A. (2020). Psychometric Validation of the Bangla Fear of COVID-19 Scale: Confirmatory Factor Analysis and Rasch Analysis. *International Journal of Mental Health and Addiction*. doi:10.1007/s11469-020-00289-x
102. Salari, N., Hosseini-Far, A., Jalali, R., Vaisi-Raygani, A., Rasoulpoor, S., Mohammadi, M., ... Khaledi-Paveh, B. (2020). Prevalence of stress, anxiety, depression among the general population during the COVID-19 pandemic: a systematic review and meta-analysis. *Globalization and Health*, 16(1). doi:10.1186/s12992-020-00589-w
103. Salguero, J. M., Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2012). Emotional intelligence and depression: The moderator role of gender. *Personality and Individual Differences*, 53(1), 29–32. doi:10.1016/j.paid.2012.02.006
104. Salovey, P. y Mayer, J. (1990). Inteligencia emocional. *Imaginación, cognición y personalidad*, 9 (3), 185-211. doi: 10.2190 / dugg-p24e-52wk-6cdg
105. Salovey, P., Stroud, L. R., Woolery, A., & Epel, E. S. (2002). Perceived Emotional Intelligence, Stress Reactivity, and Symptom Reports: Further Explorations Using the Trait Meta-Mood Scale. *Psychology and Health*, 17, 611-627. <https://doi.org/10.1080/08870440290025812>
106. Satin JR, Linden W, Phillips MJ. (2009) Depression as a predictor of disease progression and mortality in cancer patients: a meta-analysis (2009). *Cancer*. 115(22):5349-61. doi: 10.1002/cncr.24561.
107. Seligman, M. (2002). *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment*. Simon and Shuster: United States of America.
108. Shahida-Batool, S., y Khalid, R. (2009). Low emotional intelligence:a risk factor for depresión. *Journal of Pakistan psychiatric society*, 6(2).
109. Shanafelt, T. D., & Noseworthy, J. H. (2017). Executive Leadership and Physician Well-being. *Mayo Clinic Proceedings*, 92(1), 129–146. doi:10.1016/j.mayocp.2016.10.004
110. Snyder, C., & Lopez, S. (2002). *Handbook of positive psychology*. Oxford University Press: United States of America. <https://www.oxfordhandbooks.com/view/10.1093/oxfordhb/9780195187243.001.0001/oxfordhb-9780195187243>
111. Stough C, Foster B, Lomas JE & Downey L. (2018) Does Emotional Intelligence Mediate the Relationship Between Mindfulness and Anxiety and Depression in Adolescents?. *Frontiers in. Psychology*. 9:2463. doi:10.3389/fpsyg.2018.02463
112. Sulaiman, S. (2013). Emotional Intelligence, Depression and Psychological Adjustment among University Students in the Sultanate of Oman. *International Journal of Psychological Studies*, 5(3). doi.org/10.5539/ijps.v5n3p169
113. Tannous, A., and Matar, J. (2010). The Relationship between depression and emotional intelligence among a sample of Jordanian children. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 1017–1022. doi:10.1016/j.sbspro.2010.07.228
114. Taquet, M., Quoidbach, J., Fried, E., y Goodwin, G. (2020). Mood Homeostasis Before and During the Coronavirus Disease 2019 (COVID-19) Lockdown Among Students in the Netherlands. *JAMA Psychiatry*. doi:10.1001/jamapsychiatry.2020.2389
115. Vásquez Fernandez, L. F., González Zambrano, I. M., Florián Rodríguez, M. L., Parra Correa, D., Rivera Ramos, A. M., García Hernández, L. X., Labrador Jiménez, J. S., McCormick Useche, L. E., Muñoz Rodríguez, M. C., Jaramillo Gómez, N. A., Guerrero Cardozo, L. P., Flórez Puentes, L. N., & Gómez Guevara, M. C. (2020). Compromiso, secuelas y rehabilitación del Sistema Nervioso Central debido a infección por Coronavirus, Sars-CoV-2 (Covid-19). *Revista Colombiana de Medicina Física y Rehabilitación*, 30(Supl), 107-129.
116. Vera, B. (2006). Psicología positiva: Una nueva forma de entender la psicología. *Papeles del Psicólogo*, 27 (1), 3-8.

117. Wong, L., Hung, C., Alias, H., Lee, T. (2020). Anxiety symptoms and preventive measures during the COVID-19 outbreak in Taiwan. *BMC Psychiatry*, 20(1). doi:10.1186/s12888-020-02786-8.
118. Wu, Y., Xu, X., Chen, Z., Duan, J., Hashimoto, K., Yang, L., ... Yang, C. (2020). Nervous system involvement after infection with COVID-19 and other coronaviruses. *Brain, Behavior, and Immunity*. doi:10.1016/j.bbi.2020.03.031.
119. Zeidner, M. & Matthews, G. (2000). *Personality and intelligence*. In R.J. Sternberg (ed.): *Handbook of intelligence*. New York: Cambridge University Press: United Kingdom. doi: 10.1017 / cbo9780511807947.027.
120. Zysberg, L., & Zisberg, A. (2020). Days of worry: Emotional intelligence and social support mediate worry in the COVID-19 pandemic. *Journal of Health Psychology*. <https://doi.org/10.1177/1359105320949935>.

УДК: 159.92

БЄЛЯЄВА Катерина, кандидат юридичних наук, старший інспектор-кінолог Кінологічного центру ГУНП в Київській обл.

ФОРМУВАННЯ ІСТОРІЇ УСПІХУ У ВЗАЄМОДІЇ З СОБАКОЮ ЯК МЕТОД ООНОВЛЕННЯ СОЦІАЛЬНИХ ЗВ'ЯЗКІВ ВЕТЕРАНІВ ІЗ МІКРО ТА МАКРОСОЦІУМОМ

До початку повномасштабного вторгнення ученні розпочали вивчення соціальної адаптації військових, які поверталися з зони ведення бойових дій. Було відмічено, що для ветеранів та інших перелічених вище осіб, характерним є переорієнтація цінностей, порушення соціальної взаємодії, втрата інтересу до суспільного життя, втрата соціальної активності, прагнення до соціальної ізоляції [1; 2; 3].

Дослідження R. Yehuda., S. Galea, A. Nandi, D. Viahov, J.E. Sherin, C.B. Nemeroff, продемонстрували, що особа, яка пережила гостро травмуючі події, зазнає змін не лише на психологічному, а й на фізіологічному, нейробіологічному та навіть генетичному рівнях. І подекуди ці зміни є незворотніми [4; 5, 78–91].

Беручи до уваги перелічені дослідження, а також дослідження С. Гаркавець, М. С. Ashton, KLee [6, 40–47; 7, 1–10], ми пропонуємо визначити особистість у вигляді системи координат, де вісь «Х» визначає фізичні, моральні, матеріальні, психологічні та будь-які інші злети та падіння особи, що відбуваються протягом її життя. А вісь «Y» ділить простір життєдіяльності особи на контрольовану нею сферу, в якій особа може пережити будь-які події та впоратися з їх наслідками (вище вісі «Y») та сферу, що знаходиться поза контролем особи та поза її можливістю пережити та інтегрувати те, що з нею відбувається (нижче вісі «Y»).

Зважаючи на зазначене вище, ми схильні вважати, що перетнувши вісь «Y» та опинившись умовно у нижній половині системи координат, особа ані самотійно, ані з чиеюсь допомогою, не може повернутися до верхньої половини. Перетин вісі «Y» тягне за собою незворотну зміну соціально-

психологічних особливостей індивіда, таких як принципи, позиції, установки, ціннісні орієнтації, потреби, мотиви й інтереси.

Позитивний сценарій відновлення особи за таких умов полягає у тому, що перебуваючи у нижній половині вісі координат, тобто перетнувши незворотну межу, особа визнає зміни, що з нею сталися, приймає їх і починає будувати нову систему координат. А її оточення погоджується із цими змінами і вибудовує нові соціальні зв'язки на підставі нових очікувань та зобов'язань.

Помічним у цьому процесі стає залучення спеціально навченого собаки, задача якого – продемонструвати особі та її оточенню різні варіанти успішної комунікації.

Найбільш оптимальними для такої роботи є проходження учасником подібної взаємодії разом із собакою трас з аджиліті чи Раллі Обідієнс, схем ВН та IBGN, розділу слухняності IPO-R, FH, стандартної смуги перешкод, або смуги перешкод, сформованої спеціально під потреби учасника.

Робота із собакою у подібному форматі вимагає відмови від стандартної вербальної комунікації та переходу на мову голосових команд та жестів із активним проявом емоцій, спектр яких змінюється по ходу виконання завдання від зосередженої вираженості на початку до радості, яку учасник розділяє з собакою, у кінці випробування.

Література:

1. Мартиненко С. О. Соціальна адаптація учасників воєнних конфліктів як технологія попередження соціальної напруги/Габітус. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://habitus.od.ua/journals/2020/12_2020/part_1/12.pdf
2. Реабілітація військових АТО в Україні [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://nbuviap.gov.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=2572:reabilitatsiya-vijskovikh-ato-v-ukrajini&catid=8&Itemid=350.
3. Реабілітація воїнів АТО: експерти розповіли про головні проблеми [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://ukr.segodaya.ua/regions/donetsk/v-ukraine-prakticheski-net-psihologicheskoy-reabilitacii-voinov-ato-1119218.html>.
4. Yehuda R. Post-traumatic stress disorder. N Engl J Med, 346 (2002), pp. 108–114 <http://dx.doi.org/10.1056/NEJMra012941>
5. Galea S., Nandi A., Viahov D.. The epidemiology of post traumatic stress disorder after disasters. Epidemiol Rev, 27 (2005), pp. 78–91. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://dx.doi.org/10.1093/epirev/mxi003>
6. Гаркавець С. О. Побудова еко-орієнтованої системи координат життєдіяльності людини за сучасних умов її існування. Актуальні проблеми психології. Т.7, вип.37. С. 40–47
7. Ashton M. C. & Lee K. (in press). Recovering the HEXACO personality factors—and psychoticism—from variable sets assessing normal and abnormal personality. Journal of Individual Differences, 1–10.

ГОНЧАР Тимур, кандидат медичних наук, доцент кафедри психіатрії, психотерапії та медико-психологічних дисциплін Національного університету охорони здоров'я імені П. Л. Шупика (м. Київ)

УРАЛОВА Людмила, кандидат медичних наук, доцент кафедри психіатрії, психотерапії та медико-психологічних дисциплін Національного університету охорони здоров'я імені П. Л. Шупика (м. Київ)

ІНФОРМАЦІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНА БЕЗПЕКА ЯК ЧИННИК СУСПІЛЬНОЇ СТАБІЛЬНОСТІ ЄВРОПИ

Діти зі звільнених від російських окупантів територій отримали і ще продовжують отримувати допомогу фахівців у галузі психіатрії, психотерапії із залученням соціальної служби для прийомних сімей. В умовах війни та воєнного стану, близько 30% від всіх уражень – це психіатрична патологія. Тобто в абсолютно здорових дітей на момент воєнних дій та вимушеної міграції, починаються певні психічні розлади та загострення психічної симптоматики у тих, які раніше страждали на психічні патології.

В умовах соціального стресу внаслідок російської війни проти України ситуації надзвичайно різноманітні, а тому рівень реагування на них, поведінкові зміни у кожної дитини будуть мають значні індивідуальні відмінності. Проте об'єднує їх усіх тривожний стан. Тривога, як вісь сфери, на яку нанизується поганий настрій, зниження активності, деперсоналізація ("я змінився, я не такий, як інший"), дереалізація ("світ змінився, він не такий, як був раніше"). Тому, у подібних випадках діти потребують тривалої терапії, занять із психологом або психотерапевтом, консультацій психіатра і соціального захисту.

Важливу роль в адаптації до стресорів відіграють характерологічні та фрустраційні особливості особистості пацієнта. Психотерапевтична корекція, і в свою чергу розроблення та застосування психологічної моделі реабілітації на різних рівнях, дає можливість знизити дезадаптивну захисну поведінку дитини, відновити порушені взаємини, наблизити усвідомлення та розв'язання конфліктів. Аналіз взаємозв'язку особистісних характеристик та особливостей невротичних розладів необхідний для диференційованої та адекватної терапії таких хворих, яка дозволить значно поліпшити їх психічний стан, зменшити клінічні прояви захворювання, а також підвищити ефективність лікувального впливу біологічного характеру та можливості розробки індивідуальної програми медико-соціальної реабілітації (навчання навичкам, програмування навичок, координація можливостей, модифікація можливостей).

Таким чином, проблема реабілітації хворих дітей з невротичними розладами виходить на перший план не тільки в рамках психіатрії, але й загальної медицини.

Психосоціальна реабілітація (визначення ВООЗ) - це процес, який дає можливість людям зі слабким здоров'ям або особам, що отримали інвалідність у результаті психічних розладів, досягти свого оптимального рівня незалежного функціонування у суспільстві. Це також постійний, безперервний процес, який об'єднує комплекс медичних, психологічних, педагогічних, соціально-економічних та професійних заходів.

Завданням психосоціальної реабілітації є відновлення порушень когнітивних, мотиваційних та емоційних ресурсів особистості, враховуючи знання, вміння, навички взаємодії та вирішення проблем тощо, в осіб із психічними розладами з проблемами соціальної адаптації та певними труднощами інтеграції в суспільство.

У реабілітаційній роботі використовується комплекс психосоціальних впливів – різних форм та методів, які спрямовані на відновлення потенціалу самого пацієнта, що робить можливим досягнення ним рівноправного положення в суспільстві.

Заходи з психосоціальної реабілітації змінюються залежно від потреб пацієнтів, місця, де відбувається реабілітаційний вплив (суспільство чи медичний заклад), а також від культурних та соціально-економічних умов держави, де проживають хворі, що представлено нами в таблиці 1.

Таблиця 1

Модель реабілітації

Стадії	I. Пошкодження	II. Дисфункція	III. Обмеження
Визначення	Втрата або аномалія психологічних, фізіологічних або анатомічних структур або процесів	Обмеження або втрата (в результаті пошкодження) здатності діяти у відповідності або в рамках, які вважаються нормальними для людини	Невигідне для даної особи становище в результаті пошкодження і/або недієздатності, яке створює обмеження або перешкоди для виконання ролі, що являється нормою (залежно від віку, статі, соціальних та культурних факторів) для даної особи
Типові заходи впливу	Лікування, спрямоване на редукцію або усунення патології	Клінічна реабілітація, що сприяє розвитку умінь і навичок пацієнтів і підтримки їх оточенням	Реабілітація суспільства, спрямована на зміну системи, в якій живе індивід

Як видно з таблиці 1, біологічне лікування і психотерапія використовуються в цілях редукції патологічних симптомів. При аналізі відмінностей між лікуванням та реабілітацією слід мати на увазі, що зазвичай лікування спрямоване на мінімізацію хвороби, а реабілітація – на максимізацію здоров'я. Реабілітація пацієнтів і реабілітація суспільства доповнюють один одного, оскільки реабілітаційні втручання можуть бути доповненням до лікування.

ТРИРІВНЕВА МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПРОФІЛАКТИКИ ПСИХОЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ У СУЧАСНИХ УМОВАХ

Професія психолога вимагає високої емоційної витривалості, зрілості та здатності до емпатійного залучення. Психоемоційне вигорання розглядається як багатовимірний феномен, який виникає внаслідок дисбалансу між вимогами та ресурсами.¹

Емоційне благополуччя майбутніх психологів набуває критичної актуальності в умовах сучасної України.¹ Військовий стан як потужний хронічний стресор, значно посилює всі чинники ризику.¹ Постійна загроза, екзистенційна невизначеність та зростання суспільного запиту на психологічну допомогу призводять до накопичення емоційних станів через співпереживання.¹ Це посилене психоемоційне навантаження діє як постійний стан збудження, прискорюючи перехід до тривалої втоми та розвиток синдрому емоційного вигорання.¹ Таким чином, хронічний стрес, пов'язаний з війною посилює зв'язок між академічними вимогами та визнанням.

Окремої уваги потребує специфічний чинник ризику – вікарна травма (або вторинний травматичний стрес).¹ Стан виникає внаслідок опосередкованого, але глибокого контакту з травматичними переживаннями інших осіб.¹ Вікарна травматизація вимагає специфічних інтервенцій, зокрема клінічного нагляду (супервізії), спрямованих на упорядкування емпатійної компетентності та побудови професійних кордонів.¹

Теоретичний фундамент вивчення вигорання закладено в тривимірній моделі К. Маслач (Maslach Burnout Inventory – MBI), що охоплює емоційне виснаження, деперсоналізацію (цинізм) та зниження особистих досягнень.¹ Пізніше Всесвітня організація охорони здоров'я (ВООЗ) у МКХ-11 класифікувала вигорання (код QD85) як синдром, що виникає внаслідок хронічного стресу на робочому місці, підкреслюючи його організаційну природу.¹

Цей організаційний фокус підтримується Моделлю вимог–ресурсів роботи (JD-R), яка пояснює вигорання як результат тривалого дисбалансу між вимогами (що призводять до виснаження) і ресурсами (що запобігають цинізму та відстороненості).¹ JD-R модель є теоретичною основою для сучасних превентивних стратегій, оскільки чітко вказує на необхідність втручання, орієнтованих як на індивідуальні, так і на системні фактори.¹

Сучасна профілактика вигорання ґрунтується на мульти-рівневих підходах, що поєднують індивідуальні втручання з інституційними стратегіями.¹

Три-рівнева інтегрована модель (CІ3Т) (Oakes et al., 2013). Ця модель, що довела свою ефективність серед педагогів, пропонує структуру втручання на організаційному, навчальному та індивідуальному рівнях. Вона є

високорелевантною для освітніх установ, оскільки може бути безпосередньо застосована до освітнього процесу студентів-психологів.¹

1. Соціо-екологічна модель (Habeger et al., 2022). Цей підхід підкреслює необхідність впливу на п'яти рівнях (індивідуальному, міжособистісному, організаційному, спільнотному, суспільному), наголошуючи на важливості політики добробуту та підтримувальної культури у закладах освіти.¹

2. Європейські рекомендації (BENDiT-EU Policy Toolkit). Ці рекомендації пропонують системний підхід, що охоплює чотири ключові рівні дій: управління (розробка офіційної стратегії добробуту); розпізнавання (моніторинг дистресу), відновлення (оптимізація навантаження та відпочинку) та Резильєнтність (тренінги стійкості).¹

Синергія цих моделей є необхідною для створення цілісної інтегрованої моделі профілактики.

Для раннього виявлення груп ризику та планування цільових втручань необхідне використання валідизованих інструментів.¹

Традиційним інструментом є Maslach Burnout Inventory–Student Survey (MBI-SS), який оцінює академічне вигорання через емоційне виснаження, цинізм та зниження академічної ефективності.¹

Проте, для студентів-психологів, які стикаються зі складним когнітивним та емоційним навантаженням, доцільним є використання Burnout Assessment Tool (BAT).¹ BAT є сучасною альтернативою, що включає чотири основні виміри: виснаження, психічна дистанція, а також когнітивне та психічне порушення.¹ Цей інструмент має інкрементальну валідність порівняно з MBI.¹

Мета дослідження полягає у представленні інтегрованої трирівневої моделі психологічної профілактики психоемоційного вигорання студентів-психологів, що поєднує інституційний, навчально-розвивальний та професійно-практичний рівні, з метою зміцнення їхньої професійної стійкості (резильєнтності) в умовах підвищеного стресового навантаження.¹

Виклад основного матеріалу.

Для забезпечення професійного здоров'я студентів-психологів пропонується впровадження інтегрованої трирівневої моделі профілактики, яка забезпечує комплексну стратегію зниження ризиків емоційного виснаження. Ефективність цієї моделі забезпечується синергією, де кожен рівень виконує унікальну, але взаємозалежну функцію: інституційний рівень створює безпечний організаційний каркас, навчально-розвивальний формує індивідуальну компетентність, а професійно-практичний забезпечує контрольоване застосування навичок та підтримку.¹

Рівень 1: Інституційний рівень

Цей рівень відповідає за універсальну профілактику і зосереджений на системному управлінні організаційними вимогами та збільшенні ресурсів

1. Розробка офіційної політики благополуччя. Освітні заклади повинні створити офіційну стратегію забезпечення психологічного благополуччя студентів, інтегруючи принципи BENDiT-EU.¹

2. Системна оптимізація навчального навантаження. Необхідно системно адаптувати навчальні програми для забезпечення стабільного навантаження,

структури навчального часу та включення гарантованого часу для відпочинку (принцип «Відновлення» BENDiT-EU).¹

3. Конфіденційні клужби допомоги. Створення легкодоступних служб психологічної допомоги, які функціонують повністю конфіденційно та не мають жодного впливу на академічну оцінку студента.¹

Рівень 2: Навчально-розвивальний рівень

Цей рівень охоплює селективну профілактику (Tier 2/3), сфокусовану на формуванні індивідуальних ресурсів та підвищенні психологічної стійкості (резильєнтності).¹

1. Довгострокові програми резильєнтності. Обов'язкова інтеграція в навчальний план довгострокових, структурованих курсів. Резильєнтність повинна викладатися як набір навичок, а не як риса особистості.¹⁴

2. Інтервенції на основі КПТ та усвідомленості (Mindfulness): Включення методик когнітивно-поведінкової терапії (КПТ) та практик усвідомленості, які визнані ефективними засобами зниження симптомів стресу, тривоги й депресії.¹ Ці підходи сприяють розвитку психологічної гнучкості, емоційної регуляції та формуванню навичок мислення зростання, що є ключовими для формування стресостійкості.¹

3. Психоедукація професійних кордонів. Обов'язкове навчання студентів навичкам самодопомоги, встановлення професійних кордонів, а також психоедукація щодо вікарної травми та вторинного травматичного стресу.¹

Рівень 3: Професійно-практичний рівень (супервізія та наставництво)

Цей рівень забезпечує індивідуальну та групову підтримку, спрямовану на управління високими емоційними навантаженнями, які виникають під час практичної підготовки.¹

1. Обов'язкова клінічна супервізія. Встановлення обов'язкової регулярної (наприклад, щомісячної) клінічної супервізії для всіх студентів, які проходять практику.¹ Систематичне впровадження супервізійних практик сприяє підвищенню усвідомленості, професійної рефлексії та зниженню рівня деперсоналізації.¹

2. Травма-інформований підхід. Використання травма-інформованої супервізії, яка враховує можливість впливу травматичних подій на клієнтів і супервізантів.^{4 12}

3. Підготовка супервізорів. Необхідно встановити стандарти для кваліфікації супервізорів та забезпечити їхню якісну підготовку.¹

Висновки.

Результати проведеного теоретичного аналізу підтверджують, що емоційне вигорання у майбутніх психологів є багатовимірним феноменом, який формується під впливом поєднання академічних, особистісних і соціально-психологічних чинників.¹ Найбільший ризик виникає в умовах дисбалансу між високими емоційними вимогами та недостатністю ресурсів підтримки, що особливо актуалізується в українському контексті воєнного стану.¹

Проаналізовані міжнародні моделі та рекомендації (JD-R, CI3T, BENDiT-EU) доводять, що інституційні фактори – політика освітньої установи, культура

підтримки та організаційні механізми супроводу – мають вирішальний вплив на збереження психологічного благополуччя.¹

Запропонована інтегрована трирівнева модель профілактики, що включає інституційні, навчально-розвивальні та супервізійно-практичні компоненти, є комплексною та системною стратегією зниження ризиків емоційного виснаження. Вона передбачає системне впровадження обов'язкової травма-інформованої супервізії, довгострокових тренінгів психологічної стійкості, інтеграцію майндфулнес- та КПТ-орієнтованих методик, а також оптимізацію академічного навантаження.¹ Комплексність, системність і довготривалість профілактичних заходів є ключовими умовами для формування професійної стійкості, підтримки мотивації та забезпечення готовності студентів до роботи у високостресовому професійному середовищі.¹

Подальші дослідження повинні бути спрямовані на емпіричне оцінювання ефективності запропонованої інтегрованої моделі профілактики в умовах українських університетів, що дозволить визначити оптимальні стратегії адаптації та впровадження кожного рівня.¹

Література:

1. Bianchi R., Schonfeld I.S. Examining the evidence base for burnout. *Clinical Psychology Review*. 2024;105:102382. DOI: 10.1016/j.cpr.2023.102382.
2. Demerouti E., Bakker A.B., Nachreiner F., Schaufeli W.B. The Job Demands–Resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*. 2001;86(3):499–512. DOI:10.1037/0021-9010.86.3.499.
3. Dreison K.C., Luther L., Bonfils K.A., Sliter M.T., McGrew J.H., Salyers M.P. Job burnout in mental health providers: A meta-analysis. *J Occup Health Psychol*. 2018;23(1):18–30. DOI:10.1037/ocp0000047.
4. Fält-Weckman S., Fagerlund Å., Londen M., Lagerström M. Using evidence-based applied positive psychology to promote student well-being. *Front Psychol*. 2024;15:1415519. DOI:10.3389/fpsyg.2024.1415519.
5. Gkintoni E., Vassilopoulos S.P., Nikolaou G. Mindfulness-Based Cognitive Therapy in clinical practice. *J Clin Med*. 2025;14(5):1703. DOI:10.3390/jcm14051703.
6. Halbesleben J.R.B., Leon M.R. The role of social support in burnout: A meta-analysis and review. *Journal of Applied Psychology*. 2014;99(5):1059–1075.
7. Maslach C., Leiter M.P. Understanding the burnout experience. *World Psychiatry*. 2016;15(2):103–111.
8. Maslach C., Jackson S.E., Leiter M.P., Schaufeli W.B., Schwab R.L. *Maslach Burnout Inventory Manual*. 4th ed. Mind Garden; 2018.
9. Oakes W.P., Lane K.L., Jenkins A., Booker B.B. CI3T prevention model. *Education & Treatment of Children*. 2013;36(4):95–126. DOI:10.1353/etc.2013.0037.
10. European Recommendations: BENDiT-EU Policy Toolkit.1.
11. Прокопенко О. А. Емоційне пізнання студентів та втому під час війни DOI: 10.54929/2786-9199-2025-7-10-01.

АФАНАСЕНКО Лариса, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Національного університету біоресурсів і природокористування України (м. Київ)

РОЛЬ СОБАКИ У СТВОРЕННІ ТЕРАПЕВТИЧНОГО АЛЬЯНСУ МІЖ КЛІЄНТОМ І ПСИХОЛОГОМ

Різні установи пропонують послуги з використанням тварин, і вони стають дедалі популярнішими, оскільки демонструють позитивні результати у процесі психологічної реабілітації, соціальної адаптації та відновлення емоційного балансу людини. Собака є справжнім помічником людини у різних сферах, включно зі службовою діяльністю (поліція, військові, охорона), пошуково-рятувальними операціями, допомогою людям з інвалідністю (поводирі, асистенти), а також у терапії (каністерапія). Деякі дослідження показують, що послуги з використанням собак мають позитивний вплив на людей [1-4].

Основоположником у галузі втручань за допомогою тварин вважається психолог Борис Левінсон, який у 1960-х роках уперше описав позитивний вплив свого собаки Джінглза на маленького пацієнта з труднощами у спілкуванні під час психотерапевтичної сесії. Він звернув увагу на те, що присутність тварини сприяла встановленню довіри, зменшила напругу та тривожність у дитини та її батьків під час взаємодії, що підвищило ефективність терапевтичного альянсу між ними. Під час кількох наступних сеансів терапії він дозволяв хлопчику гратися зі своїм собакою, сам не беручи особливо активної участі в терапії. Після спостережень науковець опублікував свій досвід щодо корисного впливу тварин у трьох працях: «Собака як ко-терапевт» (1962), «Дитяча психотерапія, орієнтована на домашніх тварин» (1997; перше видання 1969) та «Домашні тварини, розвиток дитини та психічні захворювання» (1970). Саме завдяки науковим спостереженням Бориса Левінсона сформувалося поняття терапевтичних втручань за участю тварин та почався розвиток цього напрямку в клінічній і реабілітаційній практиці [3].

Собака часто виступає першим об'єктом довіри для дітей з особливими потребами, військових, ветеранів, осіб із ПТСР, депресивними чи тривожними проявами. Він не виставляє жодних вимог, не має ніяких очікувань та оцінок, що допомагає людині відчувати себе прийнятою та значно полегшує встановлення контакту з психологом і стимулює готовність до взаємодії. Спілкування із собакою знижує гіпервігільність і захисні механізми психіки, дозволяє клієнту проявляти емоції у безпечному середовищі, не побоюючись осуду чи нерозуміння. Це створює передумови для поступового формування терапевтичного альянсу, який є основою ефективної роботи.

У своїй роботі «Вплив втручання за допомогою собак на поточне та звичне емоційне благополуччя психіатричних пацієнтів» Мелані Зайфтер констатувала, що група учасників дослідження, які отримували допомогу від собак, зазнала суттєвого покращення психоемоційного стану. Крім того, значне покращення окремих показників, таких як, задоволеність життям, емоційність,

впевненість у собі, бажання до взаємодії, потреба у соціальних контактах. Таким чином, дослідниця зробила висновок, що втручання за допомогою собак лише сприяє позитивному емоційному настрою пацієнтів психіатричних лікарень, що є важливою складовою лікувального курсу [3].

Українські каністерапевти (А. Гошовська, О. Береговенко, О. Сердюк, І. Роздобудько), які працюють, зокрема, із дітьми з особливими потребами, констатують, що гра та спільні вправи з собакою стимулюють розвиток соціальних навичок у дітей, уваги та емоційної саморегуляції. На перших етапах роботи, спочатку діти можуть уникати контактів з людьми, але часто проявляють ініціативу до взаємодії з твариною, що згодом переноситься і на комунікацію із психологом [4]. Як зазначає інспектор-кінолог Кінологічного центру Головного управління Національної поліції в Київській області, Катерина Беляєва, у психологічній реабілітації з військовими, контакт із собакою знижує рівень тривожності та допомагає зняти психоемоційну напругу після пережитих травм. Спільні вправи, прогулянки чи командні завдання, сприяють відновленню довіри до оточення й формуванню стабільного емоційного стану [1].

Отже, собаки виступають важливим ресурсом емоційної підтримки людини, допомагаючи долати стресові та травматичні наслідки. Їхня участь у створенні терапевтичного альянсу між клієнтом і психологом вбачається у відновленні почуття безпеки, покращенні соціальних контактів та формуванні внутрішньої стабільності. Залучення собак у психологічну роботу має високий потенціал для розширення в Україні й може стати важливою складовою національної системи психічного здоров'я.

Література:

1. Беляєва К. Використання службових собак для емоційної підтримки працівників Національної поліції України. *Юридична психологія*, 2025. 1(36), 61–69.
2. Simonato, Martina, et al. (2020) The three r's as a framework for considering the ethics of animal assisted interventions. *Society & Animals* 28.4: 395–419.
3. Seifert, M. (2012). Die Auswirkung einer hundegestützten Intervention auf aktuelle und habituelle emotionale Befindlichkeit psychiatrischer PatientInnen/Melanie Seifert.
4. Tserkovnyak-Horodetska, O. G. (2022). Canister therap

УДК 159.9: 615.851

ОЛІЙНИК Оксана, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Національного університету біоресурсів і природокористування України (м. Київ)

ОСОБЛИВОСТІ НАДАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ ОСОБИСТОСТІ ІЗ ЗАЛУЧЕННЯМ СОБАК ЕМОЦІЙНОЇ ПІДТРИМКИ

За роки повномасштабної війни в Україні постійно зростає попит населення на професійну психологічну допомогу, зокрема найбільшої ефективності і популярності набуває її здійснення із залученням собак емоційної підтримки. Сьогодні цей напрям використовують в різних сферах психологічної допомоги

[2]: для лікування психічних та психологічних розладів у людей (Косенко С.Ю., Решетніченко О.П., Ніколенко І.В.); реабілітації і лікування дітей (Ячнюк М.Ю., Зендик О.В., Гуліна Л.В., Ячнюк Є.М.); як інноваційний метод соціально-психологічної реабілітації (Чамлай І. В.) тощо. Та разом з тим, на вітчизняному науковому просторі ця проблема залишається недостатньо дослідженою.

Результати досліджень вітчизняних кінологів і психологів доводять, що взаємодія людини із собакою сприяє підвищенню рівня окситоцину й серотоніну та одночасному зниженню рівня кортизолу [1, с. 62]. «Після взаємодії із собакою в пацієнтів медичних закладів спостерігалася стабілізація артеріального тиску й частоти серцевих скорочень, суттєво знижувалися тривожність, депресивна та стресова симптоматика, покращувалися самооцінка, упевненість і самоповага, а також мінімізувалося почуття самотності завдяки зміцненню соціальних зв'язків і стосунків» [1, с. 62].

Найбільш активно використовується цей різновид психологічної допомоги в роботі з представниками професій, що пов'язані з високим психоемоційним навантаженням та підвищеним ризиком (поліцейські, рятувальники, пожежники, парамедики). Так, до факторів ризику професійної діяльності поліцейських віднесено: 1) «вигорання, зниження рівня задоволеності роботою, загострення проблем із психічним здоров'ям через постійний стрес і вимоги поліцейської служби; 2) хронічна втомлюваність та інші негаразди із фізичним здоров'ям, пов'язані з постійним стресом; 3) тягар суспільного контролю та політичний тиск, що створює додаткове психологічне навантаження» [1, с. 62].

Психологічна допомога із залученням собак емоційної підтримки здійснюється у тісній співпраці кінологів і психологів та має в своїй структурі ряд етапів: психоедукація щодо практики міжнародного досвіду використання спеціально підготовлених собак (собак-терапевтів) у поліцейських департаментах (кінолог), про внутрішній ресурс і особливості його мобілізації, розвитку (психолог); демонстрація службовим собакою прийомів пошуку (знаходження людини за запахом предмета/відшукування заміника вибухової речовини) (кінолог); використання ігор і вправ, що демонструють особливості послуху або здійснення трюку собакою (кінолог) у поєднанні з вправами на концентрацію уваги, м'язову релаксацію, дихальні вправи людиною (психолог) [1, с. 64-65].

Отже, процес взаємодії людини із собакою сприяє зниженню м'язової напруги, покращенню психоемоційного стану, збільшенню ефективності функціонування когнітивної сфери.

Література:

1. Беляєва К. Використання службових собак для емоційної підтримки працівників Національної поліції України. *Юридична психологія*. 2025. № 1 (36). С.61–69.
2. Назаренко Н. Застосування каністерапії у різних сферах психологічної допомоги. *Напрямок «Гуманітарні науки»*. Том.1. С. 349–350.

ШЕВЦОВА Олена, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Національного університету біоресурсів і природокористування України (м. Київ, Україна),

В'ЮН Владислава, магістрантка 1 р.н. спеціальності "Психологія" Національного університету біоресурсів і природокористування України (м. Київ)

ПСИХОЕДУКАЦІЯ ЯК ТЕХНОЛОГІЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ У СТРЕСОГЕННИХ УМОВАХ

У сучасних умовах воєнного стану військовослужбовці Збройних Сил України перебувають у ситуаціях тривалого впливу екстремальних чинників, що спричиняють підвищені психоемоційні навантаження, емоційне виснаження, зростання рівня особистісної тривожності, труднощі адаптації тощо [1; 3; 7]. Висока інтенсивність бойових дій, відповідальність за життя побратимів, необхідність приймати швидкі рішення в умовах невизначеності підвищують ризик дезадаптивних реакцій, зниження професійної ефективності та виникнення психотравмувальних наслідків [1; 4]. За таких обставин важливим чинником збереження психічної стійкості є розвиток емоційної саморегуляції, що забезпечує здатність контролювати власні емоційні стани, підтримувати внутрішню рівновагу та зберігати працездатність навіть за високої інтенсивності стресу [2; 3; 8]. Одним із найефективніших інструментів у цьому контексті виступає психоедукація, яка дозволяє формувати усвідомлене ставлення до власних емоцій, розвивати навички управління стресовими реакціями та закладати основу психологічної витривалості [3; 6; 9].

Психоедукація у військовому середовищі розглядається як систематизований процес психологічного просвітництва, спрямований на підвищення психологічної культури військовослужбовців, розвиток самоспостереження та формування навичок саморегуляції у стресових ситуаціях [1; 4]. На відміну від загальноосвітніх форм психолого-педагогічного впливу, військова психоедукація має чітко виражену практичну спрямованість і включає тренінги, симуляційні вправи, рольові ігри, дебрифінги, відпрацювання алгоритмів дій у кризових ситуаціях тощо. Такий підхід забезпечує інтеграцію теоретичних знань із практичним застосуванням, що є критично важливим в умовах бойових дій. Психоедукація дозволяє військовослужбовцям усвідомлювати свою реактивність, визначати власні тригери, розуміти природу психофізіологічних реакцій на стрес та використовувати індивідуально адаптовані способи саморегуляції [4; 5].

Важливим теоретичним підґрунтям психоедукації є сучасні моделі стресу та психологічної стійкості, зокрема когнітивна теорія Р. Лазаруса і С. Фолкман, концепції розвитку адаптаційних ресурсів та моделі психологічної готовності військовослужбовців. У межах цих підходів стресостійкість розглядається як комплексне психологічне утворення, що включає когнітивні, емоційні,

поведінкові та фізіологічні складові [3; 7; 8]. Емоційна саморегуляція, у свою чергу, є ключовим механізмом подолання стресових впливів, оскільки вона визначає якість прийняття рішень, здатність залишатися ефективним у небезпечних умовах та підтримувати бойову готовність. Військовослужбовці з високим рівнем саморегуляції демонструють кращі показники уваги, точності виконання завдань, здатності працювати в команді, а також швидше відновлюються після екстремальних подій [2; 3; 8].

У ході порівняння міжнародного досвіду психологічної просвіти військовослужбовців простежується тенденція до інтеграції тренінгів стресостійкості та емоційної саморегуляції у систему підготовки армії США, Великої Британії, Німеччини, Ізраїлю й України. В усіх випадках акцент робиться на симуляції бойових ситуацій, навчанні навичкам керування емоціями, розвитку командної взаємодії, формуванні навичок першої психологічної допомоги та вмінні підтримувати побратимів у кризі [2; 4]. Такі програми сприяють зниженню частоти дезадаптивних реакцій, профілактиці емоційного вигорання, зміцненню групової згуртованості та підвищенню бойової ефективності.

Розвиток стресостійкості військовослужбовців зумовлений низкою факторів, серед яких індивідуально-психологічні особливості, попередній бойовий досвід, рівень підготовки, наявність соціальної підтримки, а також організаційні умови служби. Стресостійкість проявляється як динамічний стан, що може бути цілеспрямовано підсилений за допомогою методів саморегуляції, до яких, зокрема, належать дихальні техніки, прогресивна м'язова релаксація, когнітивні способи перефокусування уваги, техніки *mindfulness*, а також методи розвитку емоційної грамотності тощо [2; 3; 7-9]. Практичне засвоєння цих методів суттєво знижує рівень напруги, підвищує контроль над поведінковими реакціями та сприяє формуванню адаптивних стратегій подолання стресу.

Психоедукація впливає на розвиток саморегуляції через низку механізмів: *пізнавальний* (осмислення природи стресу та емоцій), *навчальний* (відпрацювання практичних стратегій), *рефлексивний* (усвідомлення власних реакцій) та *мотиваційний* (підвищення готовності до самовдосконалення). Емпіричні дослідження українських військових психологів засвідчують, що систематичне застосування психоедукаційних програм підвищує рівень контролю емоцій на 30-40 % та суттєво знижує частоту неконструктивних поведінкових реакцій [2]. Відтак психоедукація є дієвим інструментом підвищення загальної стресостійкості та забезпечення психологічної безпеки особового складу.

Отже, психоедукація є необхідним компонентом системи психологічної підготовки військовослужбовців в умовах воєнного часу. Вона сприяє розвитку емоційної саморегуляції, формуванню адаптивних реакцій на стрес, підвищенню ефективності службової діяльності та профілактиці психотравмувальних наслідків. Ефективна психоедукаційна програма в умовах військової служби має поєднувати теоретичний компонент, практичні тренінги, симуляційні вправи та індивідуальну психологічну підтримку. Саме такий формат дозволяє забезпечити комплексний вплив на психологічну стійкість, сприяє зміцненню морально-психологічного стану та підвищує якість підготовки військовослужбовців до виконання бойових завдань.

Література:

1. Алещенко В. І. Психологічний супровід військовослужбовців у бойових умовах: виклики сучасності. *Психологічний журнал*, 2025. Т. 11. №1. <https://doi.org/10.31108/1.2025.11.1>.
2. Березовська Л. Емоційна стійкість військовослужбовців-офіцерів: емпіричний ракурс. *Збірник наукових праць НАДПСУ*. 2022. №67(3). С. 19-25. <https://doi.org/10.33099/2617-6858-2022-67-3-19-25>.
3. Клочков В. Особливості формування психологічної стійкості майбутніх офіцерів Збройних Сил України. *Збірник наукових праць НАДПСУ*, 2022. №70(6). С. 67-77. <https://doi.org/10.33099/2617-6858-2022-70-6-67-77>.
4. Кокун О. М. Формування психологічної готовності військовослужбовців військової служби за контрактом до виконання завдань за призначенням під час бойового злагодження. Київ: НДЦ гуманітарних проблем ЗСУ, 2021. 152 с.
5. Ложачевська О. М. Стрес під час війни: теоретичні моделі та практичні підходи до стресостійкості. *Zenodo*, 2024. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14131871>.
6. Мороз Г. З. Психосвіта військовослужбовців щодо подолання впливу бойового стресу: практичні аспекти. *Ukrainian Journal of Military Medicine*. 2025. №2(6). С. 65-72. [https://doi.org/10.46847/ujmm.2025.2\(6\)-065](https://doi.org/10.46847/ujmm.2025.2(6)-065).
7. Чорний В. Психологічна стійкість українських військовослужбовців в ході російсько-української війни: соціальні чинники. *Збірник наукових праць Національної академії ДПС України*. 2024. №2(81). С. 139-145. <https://doi.org/10.33099/2304-2745/2024-2-81/139-145>.
8. Шевцова О. М., Ареф'єва М. Г. Специфіка проявів стресостійкості у студентської молоді в умовах війни. *Гуманітарні студії: педагогіка, психологія, філософія*. К.: НУБіП України. Т. 14, № 4, 2023. С. 172-179. [http://dx.doi.org/10.31548/hspedagog14\(4\).2023.172-179](http://dx.doi.org/10.31548/hspedagog14(4).2023.172-179).
9. Шевцова О. М. Психологічні особливості копінг-стратегій молодих осіб в умовах воєнного стану. *Наукові інновації та передові технології*. К., № 13(27), 2023. С. 1039-1048. [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2023-13\(27\)-1039-1048](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2023-13(27)-1039-1048).

УДК: 159.944.4:364.62:378-057.87

ШЕВЦОВА Олена, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Національного університету біоресурсів і природокористування України (м. Київ),
ТРУХАЧОВА Маргарита, магістрантка І р.н. спеціальності "Психологія" Національного університету біоресурсів і природокористування України (м. Київ)

МАЙНДФУЛНЕС ПРАКТИКИ ЯК ТЕХНОЛОГІЯ ЗНИЖЕННЯ НАВЧАЛЬНОГО СТРЕСУ У СТУДЕНТІВ ЗВО

Зростання навчального навантаження, конкуренція, невизначеність майбутнього та потреба в постійному саморозвитку формують значний рівень навчального стресу, який негативно впливає на психологічне благополуччя та ефективність навчальної діяльності студентів.

У контексті зростання психоемоційних проблем серед молоді питання пошуку ефективних, науково обґрунтованих методів саморегуляції та зниження стресу набуває особливої актуальності. Одним із таких підходів є майндфулнес-практики – система технік, зорієнтованих на розвиток здатності зосереджено

сприймати власні думки, емоції та тілесні відчуття без оцінювання [1; 2].

Результати досліджень у галузі прикладної психології (Д. Кабат-Зінн, Рут Беер, та ін.) підтверджують, що регулярне застосування майндфулнес-практик сприяє зниженню рівня тривожності, підвищенню стресостійкості та покращенню когнітивних функцій. Аналіз сучасних підходів і досліджень, присвячених проблемі навчального стресу, показує, що значна частина труднощів студентів пов'язана з надмірним навчальним навантаженням, неефективною організацією навчальної діяльності, нехтуванням психогігієнічними нормами та відсутністю навичок саморегуляції [1; 3; 6]. Це дає підстави стверджувати, що більшість студентів недостатньо володіють психотехнологіями збереження власного психічного благополуччя. У зв'язку з цим актуальною є потреба у впровадженні програм, спрямованих на зниження рівня стресу та формування навичок усвідомленості [3; 5; 6].

Поняття «зниження навчального стресу засобами майндфулнес» описує способи внутрішньої активності, за допомогою яких студенти піклуються про свій психоемоційний стан. У сучасних соціальних умовах, що характеризуються інформаційним перевантаженням, нестабільністю та високою конкуренцією, студентське середовище набуло нових форм стресогенності [4; 6]. Змінилися потреби, поведінкові патерни, уявлення про успішність і способи подолання труднощів тощо.

На цьому фоні майндфулнес стає ефективною альтернативою традиційним підходам запобігання стресогенним впливам середовища. Під час аналізу сутності майндфулнес як соціально-психологічного явища було встановлено, що його ефективність залежить від систематичності та навчального контексту. Сучасні дослідження доводять, що розвиток усвідомленості відбувається через взаємодію індивіда з соціальним середовищем, що формує відповідні цінності, звички та норми поведінки [2; 3; 5].

У рамках дослідження ефективності практик майндфулнес у студентів бакалаврату було впроваджено короткострокову програму, що включала техніки усвідомленого запису, слухання, спрямовані на концентрацію уваги, техніки дихання, сканування тіла, а також вправи для зупинки автоматичних реакцій. Програма була спрямована на підвищення рівня усвідомленості, формування навичок емоційної регуляції та зменшення інтенсивності навчального стресу.

Під час проведення формувального експерименту було встановлено, що студенти, які практикували майндфулнес, демонстрували нижчий рівень тривожності, кращу концентрацію та більшу стресостійкість порівняно з контрольною групою. Отримані результати свідчать про значний позитивний вплив систематичних практик усвідомленості на психоемоційний стан студентів.

Дані п'ятифакторного опитувальника усвідомленості (FFMQ, Р. Беєр) продемонстрували приріст ключових компонентів майндфулнес: спостереження, усвідомленості дій та неосудження власних переживань. Зокрема, студенти стали більш уважними до внутрішнього стану, краще розуміли свої емоції та рідше реагували імпульсивно в напружених ситуаціях. Це дало змогу

їм ефективніше концентруватися на навчальних завданнях і зменшило кількість автоматичних негативних реакцій.

У цілому результати підтверджують, що навіть короткотривала програма майндфулнес приносить відчутні позитивні зміни у психоемоційному стані студентів бакалаврату. Учасники не лише знизили рівень стресу, але й підвищили рівень усвідомленості, стійкості та загальної навчальної продуктивності, що робить майндфулнес перспективним інструментом підтримки студентського благополуччя.

Отже, регулярне застосування майндфулнес-практик сприяє зниженню навчального стресу та покращенню загального психологічного благополуччя студентів бакалаврату.

Література:

1. Галло Г. Г., Курадо Д. Ф., Мачадо М. П. А., Еспіндола М. І., Скаттон В. В., Ното А. Р. Рандомізоване контрольоване дослідження майндфулнес: вплив на психічне здоров'я студентів університету. *International Journal of Mental Health Systems*. 2023. Т. 17. С. 32. DOI: 10.1186/s13033-023-00604-8.
2. Гонсалес-Мартін А. М., Айбар-Алмазан А., Рівас-Кампо Й., Кастельоте-Кабальєро Й., Карселен-Фрайле М. д. К. Майндфулнес для покращення психічного здоров'я студентів університету: систематичний огляд і метааналіз. *Frontiers in Public Health*. 2023. Т. 11. С. 1284632. DOI: 10.3389/fpubh.2023.1284632.
3. Шевцова О. М. Аутопсихологічна узгодженість як чинник збереження психологічного здоров'я в кризових умовах. *Психічне здоров'я в умовах війни: шляхи збереження та відновлення*: матер. І Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю, (13 жовтня 2023 р., м. Київ), Київ: НУБіП України, 2023. С. 77-80. https://nubip.edu.ua/sites/default/files/u178/zbirnik_tez_psihichne_zdorovya_13.10.pdf.
4. Шевцова О. М. Особливості психологічного благополуччя у майбутніх фахівців соціономічної сфери. *Держава, регіони, підприємництво: інформаційні, суспільно-правові, соціально-економічні аспекти розвитку*: зб. наук. праць ІІ міжнародної конф. (Університет економіки та права «КРОК», 20 листопада 2020 р.). Київ, 2020. Режим доступу: <https://conf.krok.edu.ua/index.php/SRE/IC2020/paper/view/156>.
5. Шевцова О. М. Психологічні особливості копінг-стратегій молодих осіб в умовах воєнного стану. *Наукові інновації та передові технології*. К., № 13(27), 2023. С. 1039-1048. [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2023-13\(27\)-1039-1048](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2023-13(27)-1039-1048).
6. Шевцова О. М., Ареф'єва М. Г. Специфіка проявів стресостійкості у студентської молоді в умовах війни. *Гуманітарні студії: педагогіка, психологія, філософія*. К.: НУБіП України. Т. 14, № 4, 2023. С. 172-179. [http://dx.doi.org/10.31548/hspedagog14\(4\).2023.172-179](http://dx.doi.org/10.31548/hspedagog14(4).2023.172-179).

УДК: 159.944.4:364.62

КУЦЕНКО Людмила, асистент кафедри психології Національного університету біоресурсів і природокористування України (м. Київ)

МАЙНДФУЛНЕС ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ В УМОВАХ ТРИВАЛОГО СТРЕСУ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ

Майндфулнес-практики розглядаються сучасною психологією як ефективний інструмент розвитку резилієнтності – здатності особистості адаптуватися, зберігати психічну рівновагу та відновлюватися після впливу тривалих стресових факторів. Умови воєнного часу, економічної нестабільності

та підвищеного інформаційного навантаження актуалізують потребу у науковому аналізі механізмів, за допомогою яких майндфулнес сприяє зміцненню психологічної стійкості.

Згідно з підходом Дж. Кабат-Зінна, майндфулнес визначається як цілеспрямоване, усвідомлене й приймаюче фокусування уваги на теперішньому моменті. Дослідження останніх років (Hölzel et al., 2011; Lindsay & Creswell, 2017; Goldberg et al., 2022) демонструють, що регулярні майндфулнес-практики позитивно впливають на регуляцію емоцій, рівень тривожності, якість уваги та здатність людини витримувати довготривале напруження.

Серед ключових психологічних механізмів впливу майндфулнес на резилієнтність виділяють:

- покращення метакогнітивної усвідомленості;
- зниження реактивності нервової системи;
- розвиток навичок саморегуляції;
- формування прийняття та когнітивної гнучкості;
- посилення відчуття змісту та внутрішнього контролю.

У контексті сучасних викликів майндфулнес може бути ефективним інструментом психологічної підтримки як для дорослих, так і для студентської молоді.

Література:

1. Kabat-Zinn J. (1994). *Wherever You Go, There You Are*.
2. Hölzel B. K., et al. (2011). *How does mindfulness meditation work?*
3. Lindsay E. K. & Creswell J. D. (2017). *Mechanisms of mindfulness training*.
4. Goldberg S. B., et al. (2022). *Mindfulness-based interventions for stress*.
5. APA (2020–2023). *Reports on resilience and stress*.

УДК 159.9:364.62-053.5:7

БАБАК Маргарита, магістрантка 2 р.н. спеціальності "Психологія" Національного університету біоресурсів і природокористування України (м. Київ)

ОЛІЙНИК Оксана, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Національного університету біоресурсів і природокористування України (м. Київ)

РОЗВИТОК ЕКОЛОГІЧНИХ БАТЬКІВСЬКО-ДИТЯЧИХ СТОСУНКІВ ЗАСОБАМИ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНОГО ТРЕНІНГУ

Сучасні сім'ї часто стикаються з емоційним напруженням і труднощами у взаєморозумінні, що потребує ефективних психологічних підходів. Арт-терапевтичний тренінг сприяє покращенню емоційного зв'язку, підтримці та розвитку екологічної взаємодії між батьками й дітьми. Дослідження його впливу є актуальним для підвищення якості родинних стосунків [5].

Екологічні батьківсько-дитячі стосунки – це система взаємодії між батьками та дитиною, яка забезпечує емоційну підтримку, безпеку, довіру та

сприятливе середовище для самореалізації дитини, гармонійного розвитку її особистості та успішної адаптації до соціального середовища [3].

Методи арт-терапії покращують сімейну взаємодію, відновлюють довіру та розвивають здорову комунікацію, створюючи безпечний простір для емоційного вираження й спільного пошуку ресурсів [4]. Дослідження підтверджують її ефективність у формуванні екологічних стосунків [2]. Арт-терапія покращує емоційний клімат, полегшує взаємодію, сприяє опрацюванню переживань, розвитку самопізнання й емоційної регуляції, а творчий процес зміцнює довірливий контакт між учасниками [2]. Нами розроблено тренінгову програму «Я+ми=Наша міцна сім'я», що складається з 6 зустрічей (9 годин) та 4 годин домашніх арт-завдань. Учасники – батьки й діти 9–15 років. Мета програми – розвиток гармонійних, екологічних батьківсько-дитячих стосунків через арт-терапію, посилення емоційної обізнаності, комунікації та психологічної безпеки. Основні завдання: розвиток усвідомленості та рефлексії, формування ефективної комунікації й емоційної регуляції, підтримка творчого самовираження та ресурсності, зміцнення емоційного зв'язку в сім'ї, опанування стратегій подолання стресу та конфліктів.

Для визначення ефективності тренінгової програми ми запросили 28 учасників: 14 батьків та 14 дітей віком від 9 до 15 років, і провели вхідне та вихідне опитування за 4 методиками: тест-опитувальник батьківського ставлення Варги-Століна, опитувальник "Підлітки про батьків" ADOR, проективна методика «Три дерева», кольоровий тест Люшера.

І отримавши результати провели кореляційний аналіз за результатами методик про покращення екологічних стосунків між дітьми та батьками (таб. 1.1).

Таблиця 1.1

Аналіз змін результатів учасників через кутове перетворення Фішера (опитувальник батьківського ставлення Варги-Століна, опитувальник "Підлітки про батьків" ADOR)

Шкала	ϕ^*	Значущість	Шкала	ϕ^*	Значущість
Прийняття–відкидання	1.426	$p < 0.05$	Поз. інтерес	1.068	$p < 0.05$
Кооперація	1.022	$p < 0.05$	Директивність	0.68	$p > 0.05$
Симбіоз	1.206	$p < 0.05$	Ворожість	0.68	$p > 0.05$
Авторитарна гіперсоціалізація	1.22	$p < 0.05$	Автономія	0.605	$p > 0.05$
Маленький невдаха	1.941	$p < 0.01$	Непоследовність	0.863	$p > 0.05$

Проведений тренінг сприяв формуванню більш екологічних, партнерських та приймаючих батьківсько-дитячих стосунків. Після тренінгу відбулися статистично значущі позитивні зміни у таких показниках, як позитивний інтерес і директивність, а також спостерігалися тенденції до покращення в рівні ворожості, автономії та послідовності поведінки. Це свідчить про ефективність програми у розвитку усвідомленого та гармонійного сприйняття підлітками ставлення батьків, зниженні напруженості у взаєминах та підвищенні довіри,

відкритості й взаєморозуміння. Використання методик «Тест Люшера» та «Три дерева» дозволило оцінити зміни на емоційному та невербальному рівні учасників, підтвердивши позитивний вплив тренінгу на їх емоційний стан. Завдяки цим методикам вдалося простежити розвиток емоційної стабільності та зміни у сприйнятті сімейних взаємин у дітей та батьків. Вони також показали покращення емоційної регуляції та внутрішнього ресурсу учасників, підтвердивши ефективність тренінгової програми.

Література:

1. Бех І. Д. Ідентифікація у вихованні особистості. *Рідна школа*. 2013. № 4-5. С. 20–25.
2. Гавриловська К., Дем'янчук Ю. Техніки арт-терапії у сімейному консультуванні. *Журнал соціальної та практичної психології*. 2024. № 3. С. 69–75.
3. Зайцева З. Г. Дослідження підготовленості молоді до сімейного життя. *Підготовка молоді до сімейного життя. Збірник теоретичних і методичних матеріалів для працівників соціальних служб для молоді*. К.: ДЦСССМ, 1999. 218 с.
4. Олексюк О. Є. Підготовка молоді до сімейного життя та відповідального батьківства. Миколаїв, 2018. 128 с.
5. Федорчук О. І. Емоційна складова взаємин батьків і дітей. *Interaction of Society and Science: Prospects and Problems*. Київ: Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, 2021. 525 с.

УДК: 159.942.52:159.923-053.8

ПАСІЧНИК Олена, аспірантка 3 р.н.
спеціальності "Психологія" Національного
університету біоресурсів і
природокористування України (м. Київ)
Науковий керівник: завідувач кафедри
психології Ірина МАРТИНЮК

МЕТОДИ ДІАГНОСТУВАННЯ ПОЧУТТЯ РОЗЧАРУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ НА ЕТАПІ ДОРОСЛІШАННЯ

На етапі дорослішання, починаючи із підліткового віку в особистості розвивається ставлення до себе як до дорослої особистості, усвідомлення своїх нових можливостей і здібностей, прагнення до ідеалів і пов'язаний з ним максималізм, з'являються нові мотиви навчання, пов'язані з формуванням життєвої перспективи (за Савчин М. В., Василенко Л. П., 2024).

В умовах затяжного стресу, зумовленого повномасштабною війною, чимало можливостей особистості стають обмеженими, а екстремальні умови життя зумовлюють вкорочення її життєвої перспективи. Це провокує виникнення низки негативних переживань, що, переломлюючись через призму максималізму й прагнення до ідеалів, формують почуття розчарування.

Проблема розчарування майже недосліджена у психологічній науці.

В українській мові "розчарування" позначає негативно забарвлене почуття, викликане нездійсненими очікуваннями, надіями або мріями; це почуття незадоволеності з приводу чого-небудь, що не виправдало себе. Під час розчарування людина перестає боротися за отримання бажаного (Словник української мови, 1970).

У нашому дослідженні ресурсних можливостей психотерапевтичних груп у профілактиці й подоланні почуття розчарування молоді на етапі дорослішання ми виходимо з таких міркувань про сутність й особливості почуття розчарування:

- це неприємний психічний стан, емоційне переживання людини, пов'язане з якоюсь серйозною життєвою невдачею, незбутністю сподівань;
- воно є складною емоцією, що походить від смутку;
- є психологічною реакцією на результат, що не відповідає очікуванням, при чому чим більша диспропорція, тим більше розчарування;
- часто перетинається з іншими емоційними станами, такими як депресія, тривога, а також із низькою самооцінкою;
- повторювані або хронічні розчарування, якщо їх не пропрацювати, можуть призвести до стану навченої безпорадності, коли людина стає пасивною через віру в те, що її зусилля не приведуть до успіху.

У контексті нашого дослідження важливим завданням є з'ясування й опис феноменології переживання розчарування.

Відповідно, ми провели емпіричне дослідження, під час якого виявляли наявність почуття розчарування в особистості та особливості емоційної сфери особистості при ньому.

Для діагностування наявності почуття розчарування застосовувались: анкетування (авторська анкета про наявність почуття смутку, про наявні очікування щодо різних сфер життя і наскільки вони реалізуються, як самовідчуття від того, наскільки реалізуються власні очікування).

Для визначення проявів почуття розчарування були застосовані: Опитувальники, що визначають комплекс емоцій, пов'язаних зі смутком: Тест самовідчуття (Вісман, Рікс); Тест САН (Самопочуття, активність, настрої); Тест «Самооцінка психічних станів» (Г. Айзенк); Шкала депресії (Т. І. Балашова); Тест Люшера (електронний варіант).

Для з'ясування міри впливу почуття розчарування на життєдіяльність досліджуваних застосовувалось анкетування (авторська анкета про якість навчальної діяльності, почуття дорослості, впевненість у собі, плани на майбутнє).

Окрім того, вивчались чинники почуття розчарування особистості на етапі дорослішання за допомогою наративу (вільної розповіді досліджуваних про пережиті невдачі, нездійснені сподівання).

Література:

1. Савчин М. В., Василенко Л. П. (2024) Вікова психологія: навч. посіб. 6-те вид., перер., доп. Київ: ВЦ "Академія". 384 с.
2. Словник української мови: в 11 т. Київ: Наукова думка, 1970–1980.

ЦЕНТИЛО-ГІПТЕНКО Олеся, аспірантка 3 р.н. спеціальності "Психологія" Національного університету біоресурсів і природокористування України (м. Київ)
Науковий керівник: завідувач кафедри психології Ірина МАРТИНЮК

МЕТОДИ ДІАГНОСТУВАННЯ ПСИХІЧНОЇ ТРАВМИ

Тривала повномасштабна війна в Україні зумовила зростання актуальності проблеми пошуку ефективних способів подолання наслідків психічної травми. Для забезпечення ефективності психологічної допомоги особистості, яка зазнала психічної травми, важливо здійснити вчасну її діагностику.

Під психічною травмою у психологічній науці розуміють стан людини, що виникає за безпосередньої загрози життю самій людині чи її близьким родичам, за безпосереднього особистого візуального сприймання травмуючої події, при отриманні відомостей про травмуючу подію і знанні того, що близькі люди перебувають у зоні тієї події на її момент (Мартинюк І. А., 2015).

Для діагностики психічної травми вагоме значення має розуміння її критеріїв. У психологічній науці проявами психічної травми вважають (Мартинюк І. А., 2015):

- 1) флеш-беки (картинки пережитої травматичної події, що спалахують);
- 2) надчутливість (підвищена слухова чутливість, нюхова і тощо);
- 3) уникання (людина докладає спеціальних зусиль для уникнення чогось, наприклад, якогось місця; це забирає багато сил, часу, грошей і тощо);
- 4) негативні думки, нав'язливі думки і спогади, перебільшені негативні уявлення про світ, своє життя, переконання негативного характеру (наприклад: "весь світ буде зруйнований", "ніхто не допоможе", "усіх ненавиджу").

У сучасній психологічній літературі (Розов В. І., 2024) пропонуються методики для діагностики стресових станів, захисних механізмів та копінг-стратегій, особистісних складових адаптивності та стійкості, адаптивної та дезадаптивної поведінки, посттравматичного стресу. При цьому не вирізняється група методик для діагностики психічної травми.

У контексті нашого дослідження проблеми застосування природотерапії у психологічній реабілітації осіб із травмою війни вважаємо за доцільне для діагностування травми війни застосувати такі методи:

- наратив – вільну розповідь про пережитий травматичний досвід за час війни;
- опитувальники: Тест самовідчуття (Вісман, Рікс); Тест САН (Самопочуття, активність, настрій); Тест "Самооцінка психічних станів" (Г. Айзенк), що діагностує рівень тривожності, фрустрованості, агресивності; Опитувальник депресивності Бека; Шкала оцінки впливу травматичної події (Impact of event Scale-R); Місісіпська шкала (цивільний варіант); Опитувальник перитравматичної дисоціації; Шкала дисоціації.

На наш погляд, виявлення під час вільної розповіді досліджуваного факту психічної травми та аналіз даних за згаданими опитувальниками допоможуть отримати феноменологічний опис переживання травми війни особистістю.

При цьому ми виходимо з розуміння травма війни як психотравми, завданої травматичним досвідом, пов'язаним із подіями війни (різні види втрат, усвідомлення небезпеки для життя і здоров'я свого та рідних і близьких тощо). Прояви травми війни можуть бути такі ж, як і прояви психотравми загалом, однак їх змістом є події й обставини війни.

Література:

1. Мартинюк І. А. (2015) Психологічна травма і посттравма: сутність і способи подолання. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія "Педагогіка, психологія, філософія"*. Вип. 230. С. 276–282.

2. Розов В. І. (2024) Психологія екстремальних ситуацій: адаптивність до стресу та психологічне забезпечення: наук.-практ. посібн. 3-тє вид., випр. та доп. К.: Видавництво "КНТ", 2024. 711 с.

УДК: 159.9:364.62:364-785-056.265

ГРАБОВСЬКА Олеся, магістрантка 2
р.н. спеціальності "Психологія" Націо-
нального університету біоресурсів і
природокористування України (м. Київ)
Науковий керівник: завідувач кафедри
психології Ірина МАРТИНЮК

МЕТОДИ Й ФОРМИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ ПОРАНЕНИМ ПІД ЧАС ЛІКУВАННЯ В МЕДЗАКЛАДАХ

Повномасштабна війна, розв'язана російською федерацією проти України у 2022 році, спричинила безпрецедентне зростання кількості військовослужбовців, які отримали поранення різного ступеня тяжкості. Поряд із фізичними ушкодженнями вони зазнають глибоких психологічних наслідків, серед яких – бойовий стрес, гострі реакції на травму, депресивні та тривожні розлади, а в багатьох випадках – симптоматика посттравматичного стресового розладу (ПТСР). Сучасне українське суспільство постало перед масштабним викликом: поранені військовослужбовці нерідко залишаються наодинці зі своїм психоемоційним болем, втратою здоров'я, трансформацією соціального статусу та невизначеністю життєвих перспектив. За таких умов своєчасне та професійне надання психологічної допомоги під час лікування виступає необхідною умовою ефективного відновлення, профілактики хронізації психічних розладів і забезпечення успішної соціальної реінтеграції захисників України.

Нами було проведено емпіричне дослідження, спрямоване на з'ясування особливостей надання психологічної допомоги пораненим, які перебувають на лікуванні у медзакладах. Під час дослідження ми вивчали, які психічні стани переживають поранені під час лікування у медзакладах, на скільки готові поранені, які перебувають на лікуванні у медзакладі, до прийняття психологічної допомоги та у чому полягають їх запити на психологічну допомогу; а також аналізували спільне й відмінне у цих запитах.

Емпіричне дослідження проводилось на базі клінічної лікарні “Феофанія” Державного управління справами та комунального некомерційного підприємства “Свято-Михайлівська клінічна лікарня м. Києва” протягом 2024-2025 рр. У дослідженні взяли участь 50 військовослужбовців чоловічої статі, які перебували на лікуванні у зазначених медзакладах. Проведення дослідження було узгоджене з адміністрацією медзакладів. Участь респондентів була добровільною.

Для збору емпіричних даних застосовувався комплекс методик: інтерв'ю (для з'ясування анкетних даних досліджуваних та постановки запитань стандартизованих опитувальників); коротка шкала тривоги, депресії та ПТСР – за кількістю відповідей респондента "так" визначалась вираженість в нього негативних психологічних наслідків травматизації: тривоги, депресії та найбільш специфічних проявів ПТСР; опитувальник для первинного скринінгу посттравматичного стресового розладу (ПТСР); опитувальник здоров'я пацієнта-9 (PHQ-9) (Patient Health Questionnaire-9); опитувальник посттравматичного стресового розладу за DSM-5 (PCL-5) (Posttraumatic Stress Disorder Checklist); Шкала генералізованого тривожного розладу–7 (GAD-7) (Generalized Anxiety Disorder-7). Окрім того, здійснювались: аналіз медичної документації (за згодою пацієнтів та з дотриманням конфіденційності) для отримання додаткових даних про характер поранень, наявність супутніх патологій, що можуть впливати на психічний стан пацієнтів; експертне оцінювання (лікарів, психологів, соціальних працівників та інших фахівців, які працюють з пораненими) з визначення актуальних психічних станів, потреб поранених, ефективності існуючих підходів та проблем у сфері психологічного супроводу.

Проведення дослідження здійснювалося із суворим дотриманням етичних стандартів психологічних досліджень.

У результаті проведеного емпіричного дослідження ми сформулювали низку висновків.

1. Структура психічних станів поранених є багатовимірною та характеризується високою мінливістю, що зумовлено тяжкістю отриманих травм, умовами перебування у медзакладі, індивідуально-психологічними особливостями особистості та рівнем соціальної підтримки. У значної частини обстежених виявлено підвищені показники тривожності, депресивних проявів і симптомів ПТСР, що підкреслює необхідність раннього психологічного втручання та профілактичної корекції.

2. Аналіз запитів на психологічну допомогу засвідчив, що переважна більшість поранених усвідомлює потребу в професійній психологічній підтримці, однак більше половини з них фактично не зверталася за допомогою. Серед ключових чинників, які гальмують цей процес, визначено низький рівень довіри до фахівців, стигматизацію звернення по допомогу, організаційні обмеження доступу до послуг та переконання щодо їхньої малоефективності чи непотрібності.

3. Основні напрями психологічних потреб військовослужбовців концентруються у двох сферах: психоедукаційна та кризова підтримка, що передбачає інформування про психологічні наслідки травми, сприяння адаптаційним процесам і допомогу у плануванні подальшого життєвого шляху; емоційно-

психологічна допомога, яка охоплює індивідуальне консультування, групові форми взаємодії з побратимами, психологічну підтримку сім'ї та формування навичок емоційної саморегуляції.

4. Психодіагностичні результати засвідчують високий рівень психотравматичного навантаження серед поранених військовослужбовців: у понад половини з них виявлено симптоми, що відповідають діагностичним критеріям ПТСР або поєднаних тривожно-депресивних станів, які істотно ускладнюють процес лікування, психоемоційної стабілізації та медико-психологічної реабілітації.

5. Ключові чинники формування психологічних запитів включають тяжкість і локалізацію поранень, наявність попереднього бойового досвіду, рівень соціальної підтримки, попередній досвід взаємодії з психологом, а також поінформованість про доступні форми психологічної допомоги.

Отримані результати підтверджують доцільність розбудови системи психологічної підтримки поранених військовослужбовців як багаторівневої, інтегрованої та індивідуалізованої структури, що враховує специфіку травматичного досвіду, контекст сімейного оточення та умов перебування у медзакладах. Реалізація такого підходу сприятиме підвищенню ефективності медичної, психологічної та соціальної реабілітації, зниженню ризику хронізації психотравматичних розладів і забезпеченню успішної реінтеграції поранених у цивільне життя.

Проведений нами аналіз нормативно-правових засад та практичного досвіду організації психологічної допомоги пораненим військовослужбовцям у медзакладах засвідчив, що в державі поступово формується цілісна, багаторівнева система психосоціальної підтримки, спрямована на збереження та відновлення та зміцнення психічного здоров'я осіб, які зазнали бойових травм. Встановлено, що найпоширенішими формами психологічної допомоги є короткострокові кризові інтервенції, індивідуальна психотерапія, групові форми психологічної роботи, психіатричний супровід, а також комплементарні методи (арттерапія, музикотерапія, тілесно-рухові практики). Водночас системні довготривалі програми психологічного супроводу та ресоціалізації реалізуються фрагментарно, не охоплюючи усі категорії поранених військовослужбовців.

Розроблена нами й апробована програма психологічної допомоги пораненим, які перебувають на лікуванні в медзакладах продемонструвала ефективність у зниженні рівнів стресу, тривожності, депресії та симптомів ПТСР, а також у підвищенні психоемоційної стійкості, емоційної стабільності й мотивації до реабілітації. Її реалізація ґрунтується на принципах системності, комплексності, індивідуалізації та міждисциплінарної взаємодії психологів, лікарів, реабілітологів, соціальних працівників, представників капеланської та ветеранської служб та членів родин військовослужбовців.

Таким чином, результати дослідження підтверджують, що ефективна система психологічної допомоги пораненим військовослужбовцям повинна базуватися на інтегрованому, стандартизованому та міждисциплінарному підході, який забезпечує подолання наслідків психотравми, формування внутрішніх ресурсів і успішну соціальну реінтеграцію військовослужбовців у цивільне життя.

КОДИНЕЦЬ Марія, магістрантка 1 р.н. спеціальності "Психологія" Національного університету біоресурсів і природокористування України (м. Київ)

Науковий керівник: доцент кафедри психології Оксана ОЛІЙНИК

РИЗИКИ СУЇЦИДАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Суїцидальна поведінка в підлітковому віці є складним і багатофакторним явищем, що потребує глибокого теоретичного осмислення та практичного реагування. Зростання кількості суїцидальних спроб серед молоді, особливо в умовах соціальної нестабільності, війни та пандемії, актуалізує потребу в ранньому виявленні ознак ризику, створенні безпечного освітнього середовища та впровадженні ефективних психологічних інтервенцій [1, с. 65].

Суїцидальна поведінка розглядається як результат особистісної дезадаптації, емоційної нестабільності та соціального відчуження [5]. У працях О. Чудакової, А. Хоптюк, І. Майстрюк, О. Осетрової та О. Моховикова простежується міждисциплінарний підхід до вивчення феномену суїциду [2, с.10].

У таблиці 1 узагальнено трактування поняття «суїцидальна поведінка» різними авторами.

Таблиця 1

Трактування поняття «суїцидальна поведінка»

№ з/п	Автор	Зміст поняття «суїцидальна поведінка»
1	Кочарян О.В.	Крайній прояв дезадаптації особистості, що виникає внаслідок порушення емоційної рівноваги, втрати сенсу життя та соціальної підтримки [2, с. 194]
2	Хохлова Т.О.	Наслідок соціально-психологічних чинників, зокрема булінгу, сімейних конфліктів, емоційної ізоляції та нестачі підтримки з боку дорослих [3, с. 17]
3	Єрмакова Н.	Суїцидальні тенденції формуються під впливом суспільно-політичної нестабільності, економічних труднощів та війни [8, с. 113-114]
4	Побірченко Н.А.	Суїцид як реакцію на глибоку внутрішню кризу, що потребує негайного втручання фахівців [9, с. 5]
5	Психологічний словник	Навмисне позбавлення себе життя /самогубство/ [7, с. 300].
6	Лебедев Д.В., Назаров О.О., Тімченко О.В.	Суїцидальна поведінка – це форма деструктивної активності, спрямованої на припинення власного життя, яка виникає як реакція на внутрішню або зовнішню кризу, що сприймається як неподоланна [4, с.47].

Суїцидальна поведінка охоплює широкий спектр проявів – від суїцидальних думок до завершених спроб самогубства. Її аналіз дозволяє виявити типи

реагування на психотравмуючі обставини та визначити механізми запобігання [2]. Серед чинників ризику виокремлюють соціально-економічні труднощі, втрату близьких, сімейні конфлікти, генетичну схильність, дитячі травми, соціальну ізоляцію, психічні розлади, депресії [8, с. 144–145].

Організаційні принципи превенції

У світовій практиці профілактика суїциду реалізується через три рівні:

- Превенція – упередження формування суїцидальних тенденцій;
- Інтервенція – кризове втручання та відновлення психологічного благополуччя;
- Поственція – робота з оточенням суїцидента, зниження травматичного ефекту та запобігання повторним випадкам [2, с. 80].

У закладі освіти має бути створено соціально-психологічну службу (кризову команду), яка діє відповідно до внутрішнього протоколу реагування. Її діяльність координується керівником закладу, включає взаємодію з класними керівниками, батьками, соціальними службами, ювенальною поліцією тощо [6, с. 11].

Профілактика аутоагресивної поведінки. Аутоагресія – це навмисна або несвідома поведінка, спрямована на заподіяння шкоди собі. Вона може проявлятися у фізичних пошкодженнях, самозвинуваченнях, токсичних стосунках, уникненні допомоги [6, с. 16]. Профілактика включає:

- Спеціалізовані психіатричні заходи – медикаментозне та немедикаментозне лікування;
- Психологічні корекційні заходи – формування антисуїцидального бар'єру;
- Соціальні заходи – покращення умов життя;
- Інформаційно-навчальні заходи – поширення знань про аутоагресію [3, с. 186].

За послідовністю профілактика поділяється на:

- Первинну – робота з учнями до суїцидальної спроби;
- Вторинну – підтримка після спроби;
- Третинну – робота з оточенням суїцидента для запобігання повторення.

Профілактика суїцидальної поведінки в підлітковому віці потребує комплексного підходу, що поєднує теоретичне осмислення, міждисциплінарний аналіз, організаційні заходи та психологічну підтримку. Створення кризових команд у закладах освіти, впровадження превенційних програм та формування антисуїцидального бар'єру є ключовими умовами ефективного реагування на суїцидальні ризики. Знання провісників суїциду та вміння їх розпізнавати – основа для своєчасної допомоги та збереження життя.

Література

1. Агішева Н. К. Внутрішньоособистісний конфлікт. *Журнал "Український вісник психоневрології"*. 2008. Вип. 2, С. 63–66.
2. Анищенко Л., Молочко Т. Первенція суїцидальної поведінки підлітків. Чернігів: Обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені К.Д. Ушинського, 2021. 87 с.
3. Кочарян О. В. Вікові особливості суїциду. *Молодий вчений*. 2016. Вип. № 9. С. 193–196.
4. Лебедєв Д. В., Назаров О. О., Тімченко О. В. Психологічні аспекти суїцидальної поведінки підлітків. *Психологія і суспільство*. 2019. Вип. № 2. С. 45–52.

5. Ознаки суїцидальної поведінки: про що варто знати, щоб вчасно допомогти. *Сайт МОЗ*. Пресцентр: веб-сайт.
URL.: <https://moz.gov.ua/uk/oznaki-suicidalnoi-povedinki-pro-scho-var-to-znati-schob-vchasno-dopomogti> (дата звернення 08.11.2025).
6. Поственція суїциду (буліциду): робота з колективом закладу освіти / за ред. С. Л. Чуніхіної. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2022. 76 с.
7. Психологічний словник / за ред. Н. А. Побірченко. Київ: Науковий світ, 2007. 336 с.
8. Психологія суїциду / за ред. В. П. Москальця. Івано-Франківськ: Плай, 2002. 290 с.
9. Федоренко Р. П. Психологія суїциду. Луцьк: Вежа-Друк, 2022. 492 с.
10. Хохлова Т. О. Соціально-психологічні чинники суїцидальної поведінки в підлітковому віці та її профілактика. Кривий Ріг: КДПУ, 2023. 45 с.

УДК: 159.9-05:7

ОМЕЛЬЧЕНКО Альбіна, магістрантка 2 р.н.
факультету соціальних наук Національного
університету "Запорізька політехніка" (м.
Запоріжжя)

ВПЛИВ ІНТЕРАКТИВНИХ ПРАКТИК НА ЗНИЖЕННЯ РІВНЯ ТРИВОЖНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Тема є надзвичайно актуальною в умовах хронічного соціального та воєнного стресу, коли зростає поширеність клінічних та субклінічних проявів тривожності. З початком повномасштабного вторгнення в Україну війна торкнулась майже кожного в Україні. У ситуаціях невизначеності людина схильна відчувати занепокоєння за власне життя та безпеку своїх близьких. Тривале перебування під впливом таких психоемоційних навантажень сприяє трансформації природної реакції тривоги у стійкий стан підвищеної тривожності.

Стан тривожності характеризується сильною психоемоційною напругою та пролонгованістю. Тому високий рівень тривожності в людини є фактором ризику і потребує корекції.

Тривожність описується як складний феномен, що поєднує когнітивні, емоційні та фізіологічні компоненти; реакції на загрозу, яка виконує адаптивну функцію якщо вона залишається в межах норм. Але при надмірному прояві вона призводить до виснаження психіки та погіршення якості життя.

Інтерактивні методи (ігри, симуляції, групові вправи) забезпечують ефективну, нестигматизуючу та залучаючу форму психокорекції.

Об'єктом дослідження є процес зниження рівня тривожності особистості.

Метою даного дослідження є теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність комплексу інтерактивних практик для зниження рівня тривожності.

Наукове значення роботи полягає в тому, що вона допоможе розширити знання про психологічні техніки зниження рівня тривожності та їх вплив на психічне здоров'я людини.

Практичне значення полягає в тому, що отримані результати дослідження та запропонована психокорекційна програма можуть бути ефективно застосовані у практичній діяльності психологів, які працюють із клієнтами, що мають підвищений рівень тривожності.

Література:

1. Вознесенська О. Інтерактивні практики в психологічній допомозі *Психологія і суспільство*. 2021. № 4. С. 22–29.
2. Наугольник О. Емоційна стабільність як фактор психологічного здоров'я. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологія»*. 2015. № 1. С. 78–85.
3. Палій О. Ю. Психологічні механізми адаптації до стресу. *Психологія і суспільство*. 2020. № 3. С. 45–53.

УДК: 159.942:780.6

ЧЕРНІЙ Олексій, магістрант 2 р.н.
спеціальності "Психологія" Національного
університету біоресурсів і природокорис-
тування України (м. Київ)

Науковий керівник: завідувач кафедри
психології Ірина МАРТИНЮК

ГРА НА УДАРНИХ МУЗИЧНИХ ІНСТРУМЕНТАХ ЯК МЕТОД КОРИГУВАННЯ ЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ

Сучасний ритм життя характеризується підвищеним рівнем стресогенних факторів, що негативно впливають на психоемоційний стан особистості. Урбанізація, інформаційне перевантаження, соціальна нестабільність, пандемічні виклики та воєнні конфлікти створюють умови для накопичення негативних емоційних станів, які можуть призводити до розвитку тривожних та депресивних розладів, емоційного вигорання, психосоматичних захворювань. За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я, розлади емоційної сфери посідають провідне місце серед причин зниження якості життя та працездатності населення, що актуалізує пошук ефективних методів психокорекційної роботи з емоційними станами особистості.

Традиційні підходи до корекції емоційних станів, зокрема вербальна психотерапія та фармакологічні втручання, не завжди виявляються достатньо ефективними або доступними для широких верств населення. Це зумовлює необхідність розробки та впровадження альтернативних методів психологічної допомоги, серед яких особливе місце посідають арт-терапевтичні техніки. Музикотерапія як напрям арт-терапії довела свою ефективність у роботі з різними психологічними проблемами, проте потенціал окремих музичних практик, зокрема гри на ударних інструментах, залишається недостатньо дослідженим у вітчизняній психологічній науці.

З метою вивчення впливу гри на ударних музичних інструментах на психоемоційний стан людини нами був проведений експеримент. Дослідження проводилось у травні-червні 2025 року. Досліджуваними виступили група людей від 20 до 36 років загальною кількістю 30 осіб. Було сформовано 3 експериментальні групи, по 10 осіб у кожній. Відбір досліджуваних був добровільним, проводилась рандомізація груп за віком і статтю. Під час проведення дослідження було дотримано правил етики проведення експериментів у психології.

На початку експерименту та по його завершенні проводився збір даних про емоційний стан особистості за допомогою методів: апаратурне спосте-

реження, комп'ютеризований варіант восьмикольорового тесту Люшера, шкала депресії Бека, Торонтська алекситимічна шкала. Аналіз отриманих даних здійснювався за допомогою частотного аналізу та критерію кутового перетворення Фішера.

Сутність експерименту полягала в залученні трьох експериментальних груп до трьох різних видів діяльності: перша група – займалась грою на ударних музичних інструментах (джембе, бонги, маракаси), друга група займалась грою на мелодійних музичних інструментах (ксилофон, синтезатор), третя група слухала гру на ударних музичних інструментах без власної участі. Проводився порівняльний аналіз динаміки емоційного стану в усіх трьох групах, а саме: рівня тривоги, енергетичного потенціалу, депресії, алекситимії.

Аналіз динаміки емоційних станів досліджуваних першої експериментальної групи засвідчив виражений позитивний вплив гри на ударних музичних інструментах на емоційний стан особистості, що проявилось у статистично значущому зниженні тривоги та депресії, підвищенні енергетичного потенціалу та емоційного тону, позитивних змінах у поведінкових проявах та суб'єктивних оцінках емоційного стану.

Аналіз динаміки емоційних станів досліджуваних другої експериментальної групи свідчить про помірний позитивний вплив гри на мелодійних музичних інструментах на емоційний стан особистості. Виявлено статистично значущі позитивні зміни за більшістю показників, проте ступінь покращення був меншим порівняно з першою групою.

Аналіз динаміки емоційних станів досліджуваних третьої експериментальної групи свідчить про обмежений позитивний вплив пасивного слухання музики ударних інструментів на емоційний стан особистості. Статистично значущі позитивні зміни виявлено лише за показниками енергетичного потенціалу та емоційного тону на рівні $p < 0,05$.

За іншими показниками статистично значущих змін не зафіксовано. Суб'єктивні оцінки та якісні дані підтверджують менш виражений позитивний ефект пасивного слухання порівняно з активною музичною діяльністю.

Для порівняння ефективності експериментального впливу між групами використовувався аналіз кількості досліджуваних, які продемонстрували суттєве покращення емоційного стану. Суттєвим покращенням вважалось одночасне зниження рівня тривоги мінімум на два бали та зниження показника депресії мінімум на п'ять балів.

Було виявлено статистично значущі відмінності між першою та другою групами на рівні $p < 0,05$, що свідчить про більшу ефективність гри на ударних інструментах порівняно з грою на мелодійних інструментах. Порівняння першої та третьої груп дало ще більш виражені відмінності на рівні $p < 0,01$, що підтверджує суттєву перевагу активної гри на ударних інструментах над пасивним слуханням музики. Статистично значущих відмінностей між другою та третьою групами не виявлено, хоча спостерігається тенденція до більшої ефективності активної гри на мелодійних інструментах порівняно з пасивним слуханням. Порівняння суб'єктивних оцінок учасників трьох груп також підтвердило більшу ефективність активної гри на ударних інструментах.

На основі теоретичного обґрунтування та результатів експериментального дослідження була розроблена програма психокорекції негативних емоційних станів засобами гри на ударних музичних інструментах. Програма передбачає структуровані заняття тривалістю шістдесят хвилин із частотою два-три рази на тиждень протягом восьми-десяти тижнів. Кожне заняття включає підготовчий етап із вправами на усвідомлення актуального емоційного стану, основний етап безпосередньої гри на ударних інструментах із поступовим ускладненням ритмічних патернів та імпровізаційних завдань, заключний етап рефлексії та вербалізації емоційного досвіду. Програма враховує індивідуальні особливості учасників, передбачає можливості як групової, так і індивідуальної роботи, включає диференційовані завдання залежно від характеру емоційних порушень.

Практична апробація розробленої програми підтвердила її ефективність та доцільність застосування у психокорекційній роботі. Досліджувані відзначали покращення емоційного самопочуття, зниження рівня стресу, розвиток навичок усвідомлення та регуляції власних емоційних станів, підвищення впевненості у собі та задоволеності життям. Об'єктивні психодіагностичні показники корелювали із суб'єктивними звітами учасників, що засвідчує надійність отриманих результатів.

УДК 159.98:82-343:316.362

ТИЩЕНКО Поліна, студентка 4 курсу спеціальності "Психологія" Національного університету біоресурсів і природокористування України (м. Київ)

Науковий керівник: доцент кафедри психології Лариса АФАНАСЕНКО

ТЕРАПЕВТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ КАЗКИ У ГАРМОНІЗАЦІЇ СІМЕЙНИХ ВЗАЄМИН

Казкотерапія – це психологічний метод, який використовує казку як інструмент підтримки емоційного розвитку дитини та зміцнення стосунків із батьками. Казка працює на рівні образу, ритму та сенсу, дозволяючи дитині виразити те, що важко передати словами чи поведінкою. Вона створює безпечний простір, у якому дитина може проживати страх, сум або тривогу без почуття осуду, а також досліджувати власні внутрішні конфлікти. Така форма роботи є надзвичайно цінною, бо вона дає дитині можливість самому «почути себе», а не лише реагувати на слова дорослого, що особливо важливо для розвитку внутрішньої самостійності та довіри до власних відчуттів.

Ефективність казкотерапії проявляється у кількох формах. По-перше, готова казка заспокоює, відкриває нові перспективи і допомагає дитині «налаштувати» свій внутрішній ритм. По-друге, коли дитина створює власну історію, вона обговорює внутрішні переживання, перетворює конфлікти і навіть переписує особисті сценарії. Це розвиває її творчі здібності, активує смислову саморегуляцію та дозволяє краще усвідомлювати власні емоції. По-третє, архетиповий аналіз казки допомагає психологу зрозуміти, як дитина сприймає

себе та світ, хто для неї є другом, а хто – супротивником, і які внутрішні процеси потребують підтримки. На мою думку, саме цей комплексний підхід робить казкотерапію більш ніж просто «ігровою» технікою – це справжній метод глибокого психологічного супроводу.

Казкотерапія особливо дієва, коли дитина не може прямо висловити емоції або коли раціональні пояснення дорослого не спрацьовують. Вона допомагає проживати страхи, агресію або внутрішню напругу без насильства і вказує на нові способи вирішення проблем. Водночас казка не завжди підходить – наприклад, у гострих психотичних станах або коли дитина категорично відкидає образи. Тому важливо дотримуватися гнучкого, делікатного підходу, поважати готовність дитини та підтримувати контакт на її умовах. Цей аспект нагадує, що казка – не чарівна пігулка, а інструмент, який потребує уважності та чутливості від дорослого, і саме тому робота психолога або батьків повинна бути делікатною.

Крім роботи з дитиною, казка є ефективним способом налагодити комунікацію з батьками. Через метафору батьки можуть зрозуміти внутрішній світ дитини без почуття провини чи засудження. Наприклад, коротка історія про Їжачка, який ховався у своєму будиночку, допомогла матері усвідомити, що її надмірна опіка створювала у сина відчуття ізоляції, і навчила бути поруч у стані прийняття. Такі історії створюють «міст» між батьками та дитиною, допомагаючи встановити довіру, підтримку та емоційну близькість. Це підкреслює, що казкотерапія не лише про дитину, а й про зміцнення сімейної системи, оскільки вона стимулює батьків до роздумів і зміни власної поведінки [1].

Отже, казкотерапевтичні практики формують не лише психологічну безпеку дитини, але й покращують батьківсько-дитячі стосунки, створюючи умови для гармонійного розвитку, усвідомленого переживання емоцій та відкритого діалогу. Казка стає інструментом, який м'яко, але ефективно допомагає налаштувати контакт, підтримати дитину та показати батькам, як бути поруч, не контролюючи, а розуміючи та приймаючи. На мою думку, саме цей баланс між підтримкою та свободою вибору є ключовим для розвитку довіри і внутрішньої самостійності дитини.

Література:

1. Міністерство освіти і науки України, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, Кафедра здоров'я людини, реабілітології і спеціальної психології. Казачінер О. С. Методичні рекомендації щодо використання казкотерапевтичних практик. Харків, 2020. С. 5–8.

ТЕЗИ СЕКЦІЇ IV «ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ГАЛУЗЕЙ ПСИХОЛОГІЇ В СУЧАСНОМУ СВІТІ»

УДК: 159.923(94)

МАЦЕЙКІВ Мирослав, кандидат
психологічних наук, доцент, доцент
кафедри психології Університету
глобальних стратегій "Альтера" (м. Київ)

ІСТОРІЯ І ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗНАННЯ

Психологія – це галузь знань, що вивчає закономірності розвитку і функціонування психіки як особливої форми життя: процеси, форми та закономірності психічної діяльності. Тому, якщо предметом психології є психічна реальність – відчуття і сприймання, пам'ять і воля, емоції і характер, то предметом історії психології є уявлення та знання про душу на різних етапах розвитку психології, а також здобутки і діяльність людей, які створюють психологію. Історія психології має враховувати особливу ситуацію в науці в період її вивчення, а також взаємозв'язки з іншими науками та їхній вплив. У рамках філософії, фізіології, мовознавстві та інших науках йшло накопичення знань про психічні явища. Наприклад, вивчення взаємозв'язку мови і мислення у працях лінгвістів В. Гумбольдта, О. Потебні та інших учених. Історіографія історії психології – сукупність досліджень об'єктом яких є праці з історії психології, Дослідження з історії психології найбільш фундаментально представлені у працях Г. Костюка, П. Пелеха, В. Роменця, М. Корольчука, О. Губка, Ю. Рождественського та інших істориків психології. Історична психологія (соціогенез в психології) вивчає походження і розвиток вищих психічних функцій. Предметом історичної психології є закономірності соціогенезу. Історична психологія вивчає психологічні особливості становлення, пізнання, світосприймання, засвоєння звичаїв і ритуалів, міжособистісних стосунків у різних епохах і культурах, що пов'язано з предметом етнопсихології. Історична психологія – це спроба відтворити психологічний образ (душу, психіку, людину) минулих поколінь. Предметом історії психології є уявлення та знання про психіку здобуті на різних етапах розвитку психології, а не сама психічна реальність (душа, психіка). Історія психології вивчає не лише усталені досягнення науки, а й сучасний розвиток психології. Досліджує процес творення психологічного знання, спираючись на нові підходи і методи історичного пізнання.

Перспективи психологічної науки спонукають психологів використовувати досвід минулого психології у сучасній психології для того, щоб спрогнозувати розвиток психології, знайти нові теоретико-методологічні парадигми. Відомі три найзагальніших визначення предмету психології, як науки про душу, як науки про свідомість і як науки про поведінку. В цілому це розвиток психології від науки про душу до науки про діяльність, що свідчить про прогрес і наближення до пізнання об'єкту психології – психіки. Перехід до вивчення свідомості пов'язується з виділенням усвідомлюваної психіки в

об'єкт дослідження. Свідомість виступає одночасно як предмет вивчення і, як пояснювальний принцип. Психологія як наука про поведінку, спрямована на подолання суб'єктивізму психології свідомості, виходить на шлях об'єктивного дослідження, що привело до втрати об'єкту вивчення – свідомості й психіки. Згодом відновлюється єдність свідомості і діяльності за рахунок об'єктивного підходу вивчення психологічного пізнання. Об'єктом історії психології – є становлення і розвиток психологічних досягнень (здобутків). Історія психології досліджує тексти, наукові праці, особистість творця-психолога, - його світоглядні, психологічні, інтимні особливості становлення. До історико-психологічного дослідження, реконструкції необхідно залучати й такі чинників, як: життєвий шлях ученого, спосіб мислення, результати творчості, а також соціокультурне розуміння епохи, що поєднується з вивченням особистості психолога як того – хто творить нове знання. Завданням історії психології є: аналіз і вивчення закономірностей виникнення, функціонування і розвитку знань про психіку; розкриття взаємозв'язку психології з іншими галузями знань; пошук джерел (архівних матеріалів) та систематизація (структурування) напрацьованих матеріалів (коментар, примітки), що включає факти, теорії, поняття, закономірності. Разом ці компоненти складають базу (емпірію) історико-психологічного дослідження. Результати вводяться у науковий обіг – імена, наукові школи, психологічні концепції, що усуває наявні в історії психології перекручення, диспропорції, розглядає під новим кутом зору психологічну класику, і особливо вітчизняну психологію – є найактуальнішим завданням для історії психології. Історики психології виділяють і принципи приналежності психологічної спадщини до національної культури: місце народження та проживання вченого, етнічне походження, мова творів, самоідентифікація (ким себе вважав учений). Жоден із принципів сам по собі не може бути вирішальним, а лише в сукупності, з урахуванням конкретно-історичних умов визначається приналежність того чи того психолога до національної культури. Критерієм при визначенні належності психологічних учень, що є об'єктом дослідження історії психології є культурний контекст, в межах якого здійснювався генезис та функціонування психологічної системи, теорії чи ідеї. До сфери історії нашої психології входять ті вчення, що визріли на основі української культури, незалежно від того, у якому краї через обставини життя довелося створювати ці ідеї їхньому авторові. Історія психології вивчається в руслі багатьох координат: особистості вченого: логіки формування науки, соціальної ситуації. Історія психології – це дослідження еволюції психології, що детермінована трьома чинниками: історико-культурною ситуацією, особистістю вченого, логікою наукового пізнання. Поєднання в історико-психологічному дослідженні принципів соціальної історії, психоісторії та історії психології сприяє найбільш повному осмисленню психологічної науки і дає змогу прогнозувати її розвиток.

БАРАТЮК Артем, аспірант, асистент
кафедри психодіагностики та клінічної
психології факультету психології
Київського національного університету
імені Тараса Шевченка (м. Київ)

VR-ТРЕНАЖЕРИ ПУБЛІЧНИХ ВИСТУПІВ ЯК ЗАСІБ ПОДОЛАННЯ СТРАХУ СПІЛКУВАННЯ ПЕРЕД АУДИТОРІЄЮ

Вступ. Страх публічного виступу або глософобія розглядається як форма соціально комунікативної дезадаптації, що супроводжується підвищеною психоемоційною напругою, зниженням когнітивного контролю та порушенням вербальної й невербальної поведінки, що зменшує академічну, професійну та міжособистісну ефективність. Традиційні репетиції, рольові тренінги й консультації часто малоефективні через низьке емоційне занурення, передбачуваність ситуацій і нерепрезентативний зворотний зв'язок від аудиторії. У цих умовах VR середовище набуває значення як інструмент моделювання соціальних ситуацій з високим відчуттям присутності та інтерактивністю, що дозволяє безпечно тренувати саморегуляцію, стресостійкість і впевненість, використовуючи логіку когнітивно поведінкової експозиційної терапії з поступовим зануренням у стресогенний контекст.

Мета дослідження полягає в аналізі й систематизації сучасного досвіду застосування VR тренажерів для подолання страху публічного виступу та в окресленні механізмів їхнього впливу на формування комунікативної впевненості.

Виклад основного матеріалу. Ключовим механізмом впливу VR на емоційний стан є феномен присутності, що визначає переживання віртуальної ситуації як реальної, рівень емоційного залучення та результативність втручання. Показано, що зниження тривожності пов'язане з усвідомленою регуляцією невербальної поведінки у VR просторі, де присутність виступає психофізіологічним медіатором терапевтичного ефекту (Spyridonis, Daylamani Zad & Nightingale, 2024). Віртуальна експозиція, побудована за принципами когнітивно поведінкової терапії, забезпечує контрольований вплив стресових стимулів і десенсибілізацію тривожних реакцій, а метааналіз демонструє її безпечність і керованість завдяки можливості точно змінювати інтенсивність соціального тиску через варіювання кількості віртуальних слухачів і характеру реакцій аудиторії (Seuling, Czernin & Schiele, 2024).

Ефективність VR зростає за умов інтерактивності, персоналізації сценаріїв і поєднання з біофідбеком, що сприяє кращому самоконтролю та швидшій редукції фізіологічних проявів тривожності порівняно з традиційними підходами (Premkumar et al., 2024). Нейрофізіологічно повторні симуляції стресових ситуацій без реальної загрози знижують активність мигдалеподібного тіла та оптимізують кортико лімбічні зв'язки, а навіть одноразова VR сесія, що поступово переходить від індивідуального контакту до повної аудиторії, може істотно зменшувати публічну тривожність і формувати нові

асоціації взаємодії з аудиторією без негативного підкріплення (Banakou et al., 2024).

VR тренажери створюють умови для цілеспрямованого тренування невербальної комунікації. Висока візуальна й акустична реалістичність аудиторії посилює ефект присутності, провокує автентичні реакції тривоги та дає змогу відпрацьовувати контроль над жестами, мімікою та зоровим контактом у безпечному форматі (Girondini et al., 2023). У корпоративних програмах платформи Ovation та PublicVR забезпечують більш виражену редукцію тривожності й покращення самосприйняття невербальної поведінки порівняно з офлайн тренінгами, підвищуючи впевненість під час подальших реальних виступів (Spyridonis, Daylamani Zad & Nightingale, 2024). Узагальнення емпіричних даних дозволяє розглядати VR тренажери як інтегративний інструмент на межі навчання та психотерапії, що забезпечує стійке зростання комунікативної впевненості та поступове подолання страху публічних виступів.

Висновки. Використання VR тренажерів у підготовці до публічних виступів ефективно знижує тривожність і підвищує комунікативну впевненість завдяки ефекту присутності, можливості безпечної експозиції та тренуванню невербальної поведінки. Інтеграція біофідбеку й персоналізованих сценаріїв забезпечує точне регулювання емоційного навантаження та перевищує результативність традиційних методів. Перспективним напрямом є стандартизація VR протоколів і впровадження систем штучного інтелекту для створення адаптивних, безпечних і ефективних тренінгових середовищ.

Література:

1. Banakou, D., Johnston, T., Beacco, A., Şenel G., Slater M. Desensitizing Anxiety Through Imperceptible Change: Feasibility Study on a Paradigm for Single-Session Exposure Therapy for Fear of Public Speaking. *JMIR Formative Research*. 2024. Vol. 8. pp. 1–16. URL: <https://doi.org/10.2196/52212>.
2. Girondini, M., Stefanova, M., Pillan M., Gallace A. Speaking in front of cartoon avatars: A behavioral and psychophysiological study on how audience design impacts on public speaking anxiety in virtual environments. *Int. J. Hum. Comput. Stud.* 2023. Vol. 179. pp. 1-40. URL: <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2023.103106>.
3. Premkumar, P., Heym, N., Myers, J., Formby, P., Battersby S., Brown D. Augmenting self-guided virtual-reality exposure therapy for social anxiety with biofeedback: a randomised controlled trial. *Frontiers in Psychiatry*. 2024. Vol. 15. pp. 1–17. URL: <https://doi.org/10.3389/fpsy.2024.1467141>.
4. Seuling, P., Czernin N., Schiele M. Virtual Reality exposure therapy in the treatment of public speaking anxiety and social anxiety disorder. *Neuroscience Applied*. 2024. Vol. 3. pp. 1–11. URL: <https://doi.org/10.1016/j.nsa.2024.104074>.
5. Spyridonis, F., Daylamani-Zad D., Nightingale J. PublicVR: a virtual reality exposure therapy intervention for adults with speech anxiety. *Virtual Real.* 2024. Vol. 28. pp. 1–19. URL: <https://doi.org/10.1007/s10055-024-00998-x>.

ФЕДОРОВ Максим, аспірант 2 р.н.
спеціальності "Психологія" Національного
університету біоресурсів і
природокористування України (м. Київ)
Науковий керівник: професор кафедри
психології Микита ПАНОВ

ТРАНСФОРМАЦІЯ ПРАВОСВІДОМОСТІ В УМОВАХ ВІЙНИ КРИЗЬ ПРИЗМУ ГЕШТАЛЬТ-ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ ДО ЇЇ ДОСЛІДЖЕННЯ

Війна створює нову конфігурацію життєвого поля людини. Звичні орієнтири безпеки, стабільності та передбачуваності послаблюються. Це змінює спосіб, у який особистість надає значення нормам, справедливості та межам. Важливо бачити правосвідомість не як статичний набір знань, а як процес, який включає різні рівні внутрішньої регуляції.

Колективний досвід війни посилює відчуття загрози і запускає трансформацію колективних уявлень про те, що є допустимим, справедливим і таким, що заслуговує довіри. Колективна травма означає психологічні реакції на травматичну подію, що впливають на все суспільство (Hirschberger, 2018), унаслідок чого в умовах війни правові оцінки втрачають стабільність, стають ситуативними і стають залежними від актуальної соціальної ситуації.

У ситуації воєнної небезпеки змінюється те, що виринає в полі людини як найбільш значуще. Потреба в безпеці та збереженні життя стає домінуючою, тоді як інші правові уявлення відходять у фон. Фігура права зміщується у бік аспектів, пов'язаних із забезпеченням безпеки, справедливості "тут і тепер" та відновленням контролю. Психологічно це можна описати через механізм звуження уваги під впливом негативного афекту і загрози. Негативний афект спричиняє звуження уваги (van Steenberghe, Band, & Hommel, 2011), і в умовах війни це підтримує фокус на загрозі та на тих елементах правової реальності, які суб'єктивно пов'язані з виживанням і безпекою. Внаслідок цього, право часто сприймається не як нейтральна система правил, а як складова особистісного досвіду, де змінюється співвідношення фігури і фону.

У гештальт-парадигмі така перебудова не є помилкою мислення. Це закономірна організація досвіду у полі, де загроза стає центром, а інші смисли тимчасово відступають.

Воєнний досвід супроводжується інтенсивними емоційними станами, серед яких провідними є страх, втрата, тривала напруга, розгубленість та невизначеність. На рівні повсякденного переживання травматичні умови змінюють очікування та картину світу. Це створює фон, у якому правові установки стають менш стабільними та більш залежними від актуальної загрози. Фон стає чутливішим до підтримки та надійності середовища.

У гештальт-орієнтованому підході це можна описувати як ситуацію, де незавершені переживання залишаються активними в полі і потім знову виринають у вигляді домінуючих фігур. В результаті оцінка правових норм легко змінюється залежно від того, що зараз переживається як найбільш небезпечне або найбільш значуще. В умовах війни довіра до державних і

правових інституцій стає психологічно значущим чинником. Як наслідок, це може підтримувати готовність діяти в межах правил, або ж навпаки, підсилювати відчуття відчуження і безсилля. Це все є частиною поля, що входить у повсякденний досвід і впливає на рішення в конкретних ситуаціях.

На рівні суспільного досвіду війна підсилює чутливість до того, як інституції виконують свою функцію, чи є це передбачуваним і справедливим. Переживання соціального конфлікту змінює соціально-психологічні механізми адаптації і взаємодії з соціальним середовищем, і це створює контекст для коливань довіри (Dukhnevych, 2020). На рівні індивідуального досвіду воєнні умови можуть розхитувати базові відчуття надійності світу і оточення. Це прямо пов'язано з тим, як людина оцінює ці інституції, їхні рішення та власну готовність взаємодіяти з правовою системою.

Воєнний контекст актуалізує потребу в методологіях, здатних описувати правосвідомість як динамічний процес у полі "людина і середовище". Для такого аналізу важлива логіка польового підходу, де поведінка розглядається через взаємодію особистості та середовища. Поведінка є функцією особистості та середовища (Lewin, 1951) і це створює гарне підґрунтя для опису того, як правова поведінка залежить від суб'єктивно пережитого контексту війни. Гештальт-орієнтована перспектива робить акцент на мінливості поля і на тому, як перерозподіляється значущість. Поле є динамічною системою взаємин, які постійно змінюється (Parlett, 1991), тому війна, як радикальна зміна середовища, веде до частих зміщень фігури та фону в правовому досвіді.

Щоб не втрачати зв'язок із реальним переживанням, доречно підключати феноменологічні процедури опису досвіду. Мета феноменологічного підходу полягає в описі смислу прожитого досвіду (Giorgi, 2009). У підсумку, поєднання польового підходу, гештальт-логіки фігури і фону та феноменологічного опису дає інструментарій, який дозволяє працювати з правосвідомістю як з пережитим досвідом у контексті війни. Війна змінює умови, у яких формуються правові оцінки, і підсилює ситуативність того, що стає значущим у полі людини. В наслідок цього, правові уявлення можуть швидко перебудовуватися, а право переживається як частина реальності виживання, захисту і довіри або недовіри.

Гештальт-орієнтований підхід дає можливість описати, як правосвідомість організовується у конкретних ситуаціях, у взаємодії з внутрішніми переживаннями і зовнішніми обставинами. Він допомагає пояснити варіативність правової поведінки не зводячи аналіз суто до нормативного рівня. Такий підхід звертає увагу на те, як у полі формуються фігура і фон, як працює увага під загрозою, і як незавершені переживання знову актуалізуються у правових оцінках.

Розуміння того, як у воєнному контексті змінюється довіра, відкриває можливість точніше аналізувати готовність до дотримання норм, прийняття правил і взаємодії з інституціями. Це важливо не лише для теорії, а й для практики відновлення, де правова сфера стає частиною колективної стабілізації та повернення до соціальної впорядкованості.

Література:

1. Dukhnevych V. M. (2020). *Indyvidualno-psykholohichni determinanty zhyttiistiki osobystosti v umovakh sotsialnoho konfliktu* [Individual psychological determinants of personal resilience in conditions of social conflict]. Kyiv. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/722410/1/DukhnevichMon-maket.pdf>
2. Giorgi A. (2009). *The descriptive phenomenological method in psychology*. Pittsburgh, PA: Duquesne University Press. <https://archive.org/details/descriptivepheno0000giorgi>
3. Hirschberger G. (2018). Collective trauma and the social construction of meaning. *Frontiers in Psychology*, 9, Article 1441. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC6095989/>
4. Lewin K. (1951). *Field theory in social science: Selected theoretical papers*. New York: Harper & Row. <https://archive.org/details/fieldtheoryinsoc0000lewi>
5. Parlett M. (1991). Reflections on field theory. *The British Gestalt Journal*, 1(2), 69–81. <https://www.openingtoGrace.com.au/wp-content/uploads/2017/05/Field-Theory-Malcom-Parlett.pdf>
6. van Steenbergen H., Band G. P. H. & Hommel B. (2011). Threat but not arousal narrows attention: Evidence from pupil dilation and saccade control. *Frontiers in Psychology*, 2, Article 281. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC3192861/>.

ТЕЗИ СЕКЦІЇ V «ЗАПИТИ РІЗНИХ СФЕР ПРАКТИКИ ДО ПСИХОЛОГІЧНОЇ НАУКИ»

УДК: 159.9:338.342.2

КОРОЛЬЧУК Микола, доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології
Державного торговельно-економічного університету (м. Київ)

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ТА ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ РОЗВИТКУ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ ФАХІВЦЯ

У контексті мети і завдань наших досліджень введення поняття інтегрального простору конкурентоспроможності фахівця в процесі професійного розвитку дало змогу об'єднати різнобічні його рушійні сили зовнішніх і внутрішніх детермінант: психологічні, психофізіологічні, соціальні, організаційні, природничі, економічні, професійні компоненти розвитку конкурентоспроможності, які взаємодіють у часі та зумовлюють рівень інтегрального простору конкурентоспроможності фахівця. Узагальнення і упорядкування здійснюється для розв'язання наукового завдання на підставі визначення змісту складових окремих компонентів, що детермінують і зумовлюють адекватну взаємодію один з одним. Аналіз сучасних вітчизняних наукових джерел показав, що змістовне тлумачення терміну “простір” традиційно використовується в природничих науках, а в гуманітарних дослідженнях “простір” розглядається як суб'єкт-об'єктна взаємодія природи, суспільної, психофізіологічної, духовної складової життя людини. Просторові уявлення на перших етапах в психології теж відтворювали суб'єкт-об'єктну взаємодію людини, а в подальшому стало розглядатись, як середовище, що зумовлює взаємодію людей. Представлені вітчизняні дослідники в психології, психофізіології і соціології, характеризуючи різноманіття явищ, процесів, детермінант становлення особистості, неодноразово підкреслювали полідетермінантність та гетерохронність розвитку індивідуального простору особистості (С. Болтівець [1-3], Л. Карамушка [4], О. Кокун [5], М. Корольчук [6], С. Максименко [7], М. Савчин [8]).

До зовнішніх детермінант можна віднести макро і мікроекономічні та організаційні чинники, а до внутрішніх – біологічні (вікові), соціальні (умови розвитку), професійні (рівень розвитку професійно важливих психофізіологічних характеристик, індивідуальні властивості нервової системи, психологічні (психічні пізнавальні процеси, стани, утворення і властивості). Об'єднання таких провідних чинників в єдиний інтегральний простір розвитку конкурентоспроможності інтегрального простору особистості в професіогенезі розширить можливості щодо розв'язання наступних фундаментальних проблем розвитку конкурентоспроможності в професіогенезі таких як: суттєві вивчення змін напрямів і підходів щодо розвитку конкурентоспроможності в професіогенезі особистості завдяки методам психофізіологічного забезпечення, психологічного супроводу кожного з окремих етапів розвитку особистості; спрямованості розвитку самоактуалізації, мотивації, професійної компетенції як основи професійного психофізіологічного потенціалу особистості в структурі

інтегрального простору конкурентоспроможності особистості; з'ясування прогресивного чи деструктивного механізмів конкурентоспроможності в професійному розвитку особистості, як чинників становлення інтегрального простору конкурентоспроможності фахівця [9].

Інтегральний простір конкурентоспроможності особистості розпочинає свій розвиток від формування професійних інтересів і спрямованості до закінчення активної професійної діяльності. Вікові зміни людини продовж тривалого періоду онтогенезу виявляються важливими детермінантами конкурентоспроможності фахівця. Враховуючи вікові зміни в житті людини, їх гетерохронність, більшість психологів виокремлюють вікові періоди, які охоплюють певні закінчені процеси розвитку. Так, за основу диференціації в онтогенезі одні психологи обрали психосексуальний розвиток (З. Фрейд [10]), інші – психо-соціальний розвиток (Е. Еріксон [10]), треті – провідну діяльність (Д. Ельконін [10]), четверті – соціалізацію особистості, п'яті – розвиток людини як суб'єкта праці (С. Болтівець [2]), інші – поєднання біологічного, психічного і духовного розвитку (М. Савчин [8] та ін.).

Суттєве значення в забезпеченні й підтримці інтегрального простору конкурентоспроможності має система безперервної професійно-орієнтованої освіти. У цілому загальний рівень освіти є одним з провідних чинників і передумовою успішного розвитку конкурентоспроможності особистості у професіогенезі.

Для кожної стадії у професійному становленні особистості інтегрального простору конкурентоспроможності притаманна як правило одна позитивно мотивована професійна діяльність. Разом з тим, потрібно враховувати вплив інших різнопланових видів діяльності, які визначають повноцінний розвиток особистості та її інтегрального простору конкурентоспроможності, це стосується розвитку таких індивідуально-психологічних та психофізіологічних характеристик, а також як соціальна активність і комунікабельність в професійних групах, рівень морального розвитку через взаємодію з референтними особами і організаціями.

Таким чином, позитивно мотивована професійна діяльність поряд із соціальним, психологічним, психофізіологічним, духовним компонентами детермінують психічний та професійний розвиток особистості, що зумовлює формування основних психологічних новоутворень притаманних для кожного вікового періоду і стадії професійного становлення, а також у цілому є детермінантами розвитку інтегрального простору конкурентоспроможності.

Література:

1. Болтівець С. І. Апаратурно-психологічна об'єктивізація індикаторів психічного здоров'я. *Психічне здоров'я*. 2017. №3(52). С. 62– 67.
2. Болтівець С. І. Психогігієна як дисциплінарний напрям психологічної науки. *Психологія і суспільство*. 2020. № 3(81). С. 33 –52.
3. Болтівець С. І. Психогігієнічна критеріальність психічного здоров'я. *Проблеми загальної та педагогічної психології*: Зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Київ, 2005. Т. VII, вип. 2. С. 18–25.
4. Карамушка Л. М. Мотивація підприємницької діяльності/Л. М. Карамушка, Н. Ю. Худякова. Київ-Львів: «Сполом», 2011. 206 с.
5. Кокун О. М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця : монографія.

Київ: Інформ.-аналіт. агентство, 2012. 200 с.

6. Корольчук М. С. Проблеми методології професійного психологічного відбору фахівців. *Вісник Національного університету оборони України: Зб-к наук. Праць.* К. : НУОУ, 2012. Вип. (23). 281 с.

7. Максименко С. Д. Метод дослідження особистості. *Практична психологія та соціальна робота.* 2004. № 7. С. 1–8.

8. Савчин М. Духовний потенціал людини. Вид. 2-ге, пер., доп. Івано-Франківськ: Місток НВ, 2013. 508 с.

9. Миронець С. М. Психологія діяльності міжнародних гуманітарних місій: теоретичні та прикладні аспекти: монографія. Київ: Київ. нац. торг.- екон. ун-т. 2020. 712 с.

10. Психологічне забезпечення професіогенезу фахівців торгівлі і сфери послуг: монографія / за ред. М. С. Корольчука. Київ : Київ. нац. торг.-економ. ун-т, 2020. С. 156–175.

УДК: 159.9:378.13.77.063

МІЛЯЄВА Валерія, доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології Національного університету біоресурсів і природокористування України (м. Київ)

ЧИ ГОТОВІ ВИПУСКНИКИ УНІВЕРСИТЕТІВ ЗАДОВОЛЬНЯТИ ПОТРЕБИ РИНКУ ПРАЦІ У ГУМАНІТАРНОМУ СЕКТОРІ?

Сучасний світ характеризується проявами каскадних криз, посиленням локальної та глобальної нестабільності, що створює виклики зокрема у гуманітарній сфері. Це формує протиріччя між підготовкою фахівців у закладах вищої освіти та вимогами ринку праці, спричиняє перешкоди на шляху підвищення якості вищої освіти та реалізації політики продуктивної зайнятості у період воєнних дій та післявоєнної відбудови.

Військова агресія російської федерації проти України, розпочата 24 лютого 2022 року і триває нині. Вона вплинула на всі сфери життя українців, зокрема й освіту. В умовах воєнного стану освіта зазнала суттєвих втрат: 4358 закладів освіти постраждали від бомбардувань та обстрілів, 400 – зруйновано повністю; значно знизилася кількість випускників університетів, які готові задовольнити потреби вітчизняного, а не зарубіжного ринку праці (інформацію документує та подає в реальному часі сайт <https://saveschools.in.ua>).

Український ринок праці істотно трансформувався від початку 2022 року. Зокрема, спостерігається зростання гуманітарних секторів: медицина, фармацевтика, освіта, наука, охорона та безпека, юриспруденціятощо. У зв'язку з необхідністю збереження та відновлення ментального здоров'я населення, констатовано значне збільшення кількості вакансій для психологів (зростання на 136% у січні 2024 року порівняно з січнем 2022 року) та соціальних працівників (збільшення на 129%), зростає попит на спеціалістів у галузі реабілітації. Також в Україні з'являються нові професії, наприклад – фахівець із супроводу ветеранів війни та демобілізованих осіб, який надаватиме роз'яснення щодо можливостей, прав, гарантій, пільг, отримання публічних, соціальних, освітніх, реабілітаційних, психологічних та інших послуг (Turlo N., Osadchuk O., 2024).

Отже, логічним виглядає висновок про те, що наразі є актуальним працевлаштування випускників університетів. Однак, по факту існує проблема низької працевлаштованості молоді: у червні 2024 року 35 % шукачів роботи становили особи віком до 25 років, а 24 % – у віці 25–34 роки. Протягом півріччя зросла частка безробітної молоді віком до 25 років. Очевидним є те, що молодь має великий потенціал працездатності, що важливо для економічного зростання та соціальної стабільності; молоді працівники є більш гнучкими і готовими до змін, соціально мобільними та мотивованими до професійного зростання тощо (Klimashevskaya V.O., Korovina N. V., 2024).

Наразі, попри активну діяльність державної служби зайнятості, показники рівня працевлаштування молодіжної вікової категорії залишаються невисокими. Причиною може бути те, що роботодавці стикається з характерними для молодих працівників проблемами: відсутністю досвіду й навичок професійної адаптації; соціальною та особистісною незрілістю і незахищеністю; невідповідністю першого робочого місця рівню та якості отриманих професійних знань; високими вимогами до умов та заробітної плати; невідповідністю професійної компетентності обов'язкам і очікуванням від шукачів тощо. (National Institute for strategic studies, 2024).

В гуманітарній сфері, у представників соціономічного типу (допомагаючих) професій це проявляється у неготовності молоді працювати «в полях» – безпосередньо надавати допомогу, емоційно стабілізувати, знімати прояви страху, тривоги, стресу, піклуватися, проявляти емпатію. Вказані уміння та навички, спроможності молодих фахівців є важливими складовими професійної компетентності, якої вони мали оволодіти під час навчання в університеті. Можемо припустити, що вектор формування професійної (фохової) компетентності здобувачів вищої освіти змінився і вимагає детального наукового дослідження.

Вирішення проблеми формування професійної компетентності майбутніх фахівців відповідно до вимог сучасного ринку праці можливо у закладах вищої освіти і є нагальним завданням науковців. Вважаємо, що у першу чергу це потребує врахування певних особистісних властивостей студентів, як дорослих здобувачів освіти. Зокрема йдеться про врахування стилю навчання.

Актуальність і недостатня розробленість проблеми зумовили мету дослідження – виявити стильові характеристики мисленнєвої діяльності студентської молоді.

В даній публікації висвітлено результати теоретичного аналізу проблеми наявності протиріч між підготовкою фахівців у закладах вищої освіти й вимогами ринку праці; представлено результати емпіричного дослідження стилів навчання студентської молоді, проведеного за допомогою психодіагностичної методики «Чотири стилі навчання» Девіда Колба. Теоретичні розвідки проблеми формування професійної компетентності випускників ЗЗСО висвітлюють різнобічність підходів та глибину аналізу вказаної проблеми. Констатовано зв'язок між формуванням професійної компетентності та стилями навчання майбутніх фахівців (за Д. Колбом), як когнітивно-

поведінкове підґрунтя результатів професійного становлення майбутнього фахівця.

В емпіричній частині публікації висвітлено дані діагностики 110 здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) рівня IV курсу та другого (магістерського) рівня віком від 20 до 38 років. Встановлено відсоткові показники наявності різних стилів навчання у респондентів: рефлексор (67%), теоретик (12%), прагматик (12%), активіст (9%). Це засвідчило схильність студентів до надмірного теоретизування: не готовність до переходу від власного рефлексивного досвіду до активного експериментування у створенні нових професійних стратегій.

На підґрунті аналізу теоретичних та емпіричних даних зроблено висновок про існування потреби практико орієнтованого навчання та формування професійної компетентності майбутніх фахівців гуманітарного напрямку з урахуванням умов воєнного часу. Практична цінність отриманих результатів полягає у можливості їхнього використання для адаптації майбутніх фахівців соціономічного типу професій до потреб сучасного ринку праці.

Література:

1. Garkavenko Z. O. (2018) Development of professional reflection of future psychologists in the process of. *Training of vocational teachers and psychologists in higher education institutions: collection of materials of the All-Ukrainian scientific and practical conference dedicated to the 25th anniversary of the Department of Pedagogy and Psychology* (154–161). Kyiv. URL: <https://ir.kneu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/4fa74c6f-bdcd-4eb4-8fa1-78460531c3cc/content>.
2. Klimashevska V. O., Korovina N. V. (2024) Trends in the Labor Market in Ukraine under Martial Law. *Business Inform*, 10, 260–267. doi: <https://doi.org/10.32983/2222-4459-2024-10-260-267> URL: https://www.business-inform.net/export_pdf/business-inform-2024-10_0-pages-260_267.pdf.
3. Kremin V.G., Ilyin V.V. (2012) *Synergetics in education: the context of humanism*: monograph. Kyiv
4. Lychova T. (2023). Forms and methods of professional competence formation of future agricultural engineering bachelors in professional training. *Journal of Innovations and Sustainability*, 7(2), 04. doi: <https://doi.org/10.51599/is.2023.07.02.04> URL: <https://doi.org/10.51599/is.2023.07.02.04>].
5. Milaeva V. (2011) *Formation of professional competence of civil servants in the system of advanced training: monograph*. Drohobych.
6. Milyaeva V., Prystai O. (2019) Psychological aspect of managerial competence of heads of secondary education institutions in conditions of educational reforms. *Pedagogical education: theory and practice. Psychology. Pedagogy*. 31, 54–58 doi: 10.28925/2311–2409 URL: file:///D:/User/Downloads/Potip_2019_31_11.pdf
7. National Institute for strategic studiens 2024. Retrieved from <https://niss.gov.ua/doslidzhennya/sotsialna-polityka/vidnovlennya-rynku-pratsi-v-ukrayini-v-umovakh-viyny-rehionalni>.
8. Nyachkalo N. H., Hurevych R. S., Kademina M. Yu., Kobysia A. P., Kobysia V. M., Hordiichuk H. B. (2021) Formation of professional competence of future vocational education teachers in the context of dual education by means of computer-oriented technologies. *Information Technologies and Learning Tools*, 5, T. 85, 189–207.
9. Savchyn M. V., Vasylenko L. P. (2021) Formation of professional competence of future teachers in the practice of teaching psychological disciplines. *Scientific Bulletin of Uzhhorod National University. Series: Psychology*, 3, 96–100. doi <https://doi.org/10.32782/psy->

visnyk/2021.3.19 URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/f2ac4d7c-7e35-4230-a04b-f31eabaaa708/content>.

10. Turlo N., Osadchuk O. (2024) State of the labor market and employee motivation in Ukraine under martial law. *Economic scope*, 191, 97–103. doi: <https://doi.org/10.32782/2224-6282/191-18> URL: <https://prostir.pdaba.dp.ua/index.php/journal/article/view/1541/1485>.

11. Vintyuk Yu. (2022) Features of professional competence formation of future professional psychologists in the process of extra audit activities. Colletion of scientific works of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine. Series: Pedagogical Sciences. doi: <https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v30i3.1231> URL: <https://periodica.nadpsu.edu.ua/index.php/pedzbirnyk/article/view/1231/1151>.

12. Vydolob N., Hreilikh O. (2022) Formation of professional competence in future teachers. *Alfred Nobel University Journal of Pedagogy and Psychology*, 1 (23), 124–131. doi: 10.32342/2522-4115-2022-1-23-15 URL: file:///D:/User/Downloads/FORMATION_OF_PROFESSIONAL_COMPETENCE_IN_FUTURE_TEACHERS.pdf.

13. Yelnikova G. V. (2010) Competency-based approach to modeling the professional activity of a university. *Theory and methods of education management*, 4. URL: http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/metod_upr_osvit/v_4/6.pdf.

УДК: 159.9.621.3(4)

ШИНКАРУК Наталія, керівник експертної групи Кабінету міністрів України (м. Київ)

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ЕНЕРГЕТИЧНОЇ ПОЛІТИКИ В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ

Актуальність дослідження психологічних засад формування енергетичної політики зумовлена інтенсивним переходом України до європейських стандартів та необхідністю виконання вимог Європейського Союзу щодо сталого розвитку, енергоефективності та декарбонізації. Євроінтеграційні процеси висувають не лише технічні та економічні вимоги, а й значні психологічні, адже успішність енергетичних реформ залежить від готовності суспільства та управлінських структур приймати нові правила, адаптувати поведінкові моделі та підтримувати державні стратегії, тому у цих умовах зростає потреба у вивченні внутрішніх мотивацій, ціннісних орієнтацій та рівня довіри громадян до інституцій, що безпосередньо впливають на впровадження енергетичної політики.

Не менш важливою є потреба у психологічному аналізі бар'єрів та стимулів, що визначають сприйняття населенням реформ у сфері енергетики, зокрема переходу до відновлюваних джерел енергії, впровадження європейських стандартів енергоощадності та розвитку «зеленої» економіки. Розуміння психологічних чинників дозволяє підвищити ефективність інформаційних кампаній, комунікації між державою та громадянами, а також сформувати соціально підтримуваний курс енергетичних змін, тому дослідження психологічних засад енергетичної політики в умовах євроінтеграції є важливим для забезпечення національної безпеки, стійкого розвитку та повноцінної інтеграції України до європейського енергетичного простору.

О. Кукуруз та Н. Батанова зауважують, що дослідження енергетичної політики важливе, оскільки Україна стала членом «енергетичного Євросоюзу», приєднавшись до європейської енергетичної системи ENTSO-E, то широкий спектр питань функціонування енергосистеми ЄС становить практичний інтерес для України, а допомога істотно зруйнованій енергосистемі України від ЄС є критично важливою і в дні війни, і на наступному етапі повоєнної відбудови[1, с.55].

Угода про асоціацію між Україною та ЄС [2] свідчить про початок формування якісно нової основи для співпраці в енергетичному секторі, що потребує глибокого розуміння психологічних механізмів, які визначають поведінку як суспільства, так і управлінських структур, адже Європейський Союз висуває високі стандарти щодо екологічної свідомості, раціонального використання ресурсів та переходу до відновлюваної енергетики, а тому ефективність реалізації цих вимог значною мірою залежить від готовності населення та політичних еліт сприймати зміни. Психологічні установки, рівень довіри до державних інституцій і мотивація до сталого розвитку формують основу енергетичних трансформацій.

У процесі євроінтеграції значення набуває внутрішня готовність людей до зменшення енергоспоживання, використання альтернативних джерел енергії та підтримки державних реформ у сфері енергетики. Формування такої свідомості потребує освітніх програм, інформаційних кампаній та системного просвітництва, що сприяє розвитку відповідальності за власну поведінку щодо природних ресурсів.

Психологічний фактор довіри до урядових рішень та європейських інституцій є важливим фактором, оскільки високий рівень довіри знижує опір реформам, підвищує готовність до участі у програмах енергоефективності та сприяє підтримці державних стратегій переходу до «зеленої» енергетики, а недовіра, навпаки, створює бар'єри, породжує соціальні міфи та зменшує ефективність впровадження політики ЄС.

Психологія прийняття рішень у сфері енергетики має стратегічне значення, адже вона визначає поведінку політичних лідерів, експертів і управлінців. Психологічна стійкість, готовність до відповідальності та вміння працювати в умовах невизначеності є важливими для формування ефективної енергетичної стратегії.

Важливими є і соціально-психологічні механізми групового впливу, які формують ставлення громадян до реформ у сфері енергетики. Досвід країн ЄС демонструє, що суспільна підтримка «зеленої» політики значною мірою залежить від ефекту соціальних норм, якщо більшість дотримується практик енергозбереження, тоді інші охочіше долучаються.

У контексті євроінтеграції треба враховувати також психологічні бар'єри щодо сприйняття нових технологій і змін у сфері енергетики, адже частина населення може відчувати страх перед невідомим. Крім того, широкомасштабна війна росії проти України погіршила соціально-економічну ситуацію на регіональному і глобальному рівнях [3,с.5]. Подолання цих бар'єрів потребує

активної комунікації, прозорого інформування та участі громадськості у процесі прийняття рішень.

Отже, психологічні засади формування енергетичної політики в умовах євроінтеграції є не менш важливими, ніж економічні чи технологічні фактори, оскільки визначають здатність суспільства приймати стратегічні реформи, підтримувати вимоги ЄС та формувати відповідальне ставлення до енергетичних ресурсів.

Література:

1. Кукуруз О. В., Батанова Н. М. (2023). Енергетична політика ЄС: реформування та проблеми реалізації в контексті геополітичних викликів. Науковий журнал «Політикус». Випуск 5. С. 55–59.

2. Угода про асоціацію між Україною, з однієї сторони, та Європейським Союзом, Європейським співтовариством з атомної енергії і їхніми державами-членами, з іншої сторони. URL:

[http://www.kmu.gov.ua/kmu/docs/EA/00_UkraineEU_Association_Agreement_\(body\).pdf](http://www.kmu.gov.ua/kmu/docs/EA/00_UkraineEU_Association_Agreement_(body).pdf).

3. Геополітичні та гео економічні зміни, формовані під впливом російської агресії, та оновлення місця України у світовому просторі. Центр Разумкова. 2022. С. 4–5.

https://razumkov.org.ua/uploads/article/2022_TRANSFORMANS_UKR.pdf.

УДК 37.014.6:316.454.52

ОМЕЛЬЧЕНКО Людмила, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології Національного університету біоресурсів і природокористування України (м. Київ)

ЕФЕКТИВНЕ ПЕДАГОГІЧНЕ СПІЛКУВАННЯ В КОНТЕКСТІ ЯКОСТІ ОСВІТИ

Одна з проблем, що постає перед сучасною педагогічною психологією, вирізняється за ознакою універсальності – це питання якості освіти. Його актуальність виникла разом із постановням самого інституту освіти і не згасає з плином часу. Особливої гостроти вона набула в епоху цифрових технологій, що змінила особливості соціальної ситуації, у межах якої відбувається соціалізація особистості, адже визначальною ознакою нинішніх освітніх обставин стала невизначеність. В Україні, а також інших державах, проблема якості освіти помножена ще й контекстом збройних конфліктів, що мають травматичний вплив на психічне здоров'я стейкхолдерів освітнього процесу.

Вирішення зазначеної проблеми криється не тільки в сутності самої освіти, а й тих процесів, що її зумовлюють та опосередковують. На нашу думку, важливу роль в освіті відіграє спілкування, що є і його сферою – як цілеспрямованої соціалізації особистості (В. Москаленко) [4], так і засобом (Л. Єфіменко) [1].

Отож актуальність порушеної нами проблеми спричинена необхідністю запобігання виникненню суперечностей між наявними можливостями нового покоління та об'єктивними вимогами, що висуває до нього сучасність.

У сучасному науковому дискурсі паралельно вживаються декілька дефініцій на позначення спілкування, що здійснюється в межах освітнього процесу: педагогічне спілкування (традиційне), освітнє спілкування, навчальне

спілкування. Це ще раз засвідчує важливість зазначеного процесу в освітній царині, усталення понятійного апарату педагогічної психології.

Порівняльний аналіз визначень подаємо в таблиці 1.

Таблиця 1

Порівняння змісту визначень

№ п/п	Визначення	Підхід до інтерпретації	Класифікація
1	педагогічне спілкування	суб'єкт-об'єктний процес, у якому провідну роль здійснює педагог	безпосереднє, ділове, соціально-рольове спілкування
2	навчальне спілкування	взаємодія, суб'єкт-предмет-суб'єктний процес, побудований на зворотному зв'язку, що орієнтує на формування прагнення самостійно здобувати знання	безпосереднє, ділове, соціально-рольове, особистісне
3	освітнє спілкування	суб'єкт-суб'єктний процес, що ґрунтується на соціальних та міжособистісних стосунках, почутті атракції, психологічній сумісності; зумовлюється індивідуальними особливостями суб'єктів, історичним контекстом комунікації, цілями й мотивами суб'єктів, орієнтований на створення сенсів та мотивацію саморозвитку	безпосереднє у поєднанні з опосередкованим (з допомогою інформаційних технологій), динамічне співвідношення соціально-рольового та міжособистісного (з урахуванням ситуації)

Спілкування, що здійснюється в сучасному освітньому середовищі, має діалогічну природу, його складність зумовлюється значною кількістю суб'єктів, які беруть у ньому участь. Зазначений процес залежить від інтелекту, емоційного розвитку учасників, їхніх вольових характеристик. Саме тому може реалізовуватись як у формі взаємодії, так і суперництва чи конфлікту. Звідси впливає важливість ефективного спілкування, що забезпечує можливість взаєморозуміння та реалізації спілкування у формі співпраці.

Ознаками ефективного освітнього спілкування є:

- ☐ постає в результаті ефективної міжособистісної взаємодії в межах групи;
- ☐ сприяє прийняттю позиції обох партнерів у спілкуванні, формуванню та розвитку їхніх партнерських, дружніх стосунків;
- ☐ забезпечує можливість досягнення цілей та збереження й поглиблення як ділових, так і міжособистісних стосунків;
- ☐ сприяє самопізнанню, розвитку здібностей та формуванню компетентностей особистості;
- ☐ забезпечує достатню та необхідну підтримку – емоційну, інформаційну, когнітивну – партнерів у спілкуванні;
- ☐ сприяє налагодженню психологічного контакту між партнерами на початковому етапі та впродовж усього комунікативного процесу;
- ☐ зумовлює усвідомлення цінності власної особистості, формування цілісного Я, адекватної самооцінки;
- ☐ забезпечує можливість висхідного руху здобувачів та педагогів у процесі самотворення та саморозвитку;

□ сприяє творенню спільного сенсу на підґрунті обміну індивідуальними смислами [5].

Виокремлені ознаки дають змогу спрогнозувати наявність взаємозв'язку між ефективним освітнім спілкуванням та якістю освіти. Якість освіти – це комплекс характеристик освітнього процесу, що визначають послідовне та практично ефективне формування компетентності та практичної свідомості [3]. Вона постає як відповідність результатів навчання здобувачів відповідним стандартам освіти [2]. Відповідно до українського законодавства, результати навчання – це знання, уміння, навички, способи мислення, погляди, цінності, інші особистісні якості, набуті в процесі навчання, виховання, розвитку, які можна ідентифікувати, спланувати, оцінити, виміряти та які особа може продемонструвати [2]. Звідси логічно стверджувати, що зазначені результати будуть досягнуті за умови здійснення ефективного освітнього спілкування, що сприяє продуктивному інформаційному, когнітивному, емоційному обміну та формуванню особистісних сенсів, що сприяють ціннісному становленню та розвитку особистості.

Отже, ефективне освітнє спілкування – процес комунікації, що уможливорює само- та взаємопізнання, досягнення взаєморозуміння та поглиблення міжособистісної взаємодії, що сприяє становленню цілісної особистості, розвитку її когнітивної, емоційної, вольової сфер, формуванню ціннісної системи, свободи вибору, розвитку творчого потенціалу. Оскільки ефективне освітнє спілкування сприяє досягненню результатів навчання, то воно є одним із чинників якості освіти.

Література

1. Єфименко Л. Теоретичні аспекти організації педагогічного спілкування майбутнього фахівця дошкільної освіти. *International Science Journal of Education & Linguistics*. Vol. 1, No. 3, 2022, pp. 131–140 doi: 10.46299/j.isjel.20220103.13.
2. Закон України «Про освіту». *Відомості Верховної Ради*, 2017, № 38–39. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/ed20170905#n3> (дата звернення 14.10.2025).
3. Міністерство освіти і науки України. Якість освіти. Електронний ресурс. URL: <https://mon.gov.ua/tag/yakist-osviti?&tag=yakist-osviti> (дата звернення 30.03.2025).
4. Москаленко В. В. Соціалізація особистості: монографія. Київ: Фенікс, 2013. 560 с.
5. Омельченко Л. М. Ефективне педагогічне спілкування як чинник якості освіти. *Наукові перспективи*. 2025. № 11. С. 2568–2581. [https://doi.org/10.52058/2708-7530-2025-11\(65\)-2568-2581](https://doi.org/10.52058/2708-7530-2025-11(65)-2568-2581)

УДК 159.9:796:17.036.2

ШИНКАРУК Олександра, докторантка,
Національний університет біоресурсів і
природокористування України (м. Київ)

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ У ЗДОБУВАЧІВ СОЦІОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Актуальність дослідження психологічних чинників забезпечення академічної доброчесності у здобувачів соціономічних спеціальностей зумовлена зростаючою потребою у формуванні відповідальних фахівців,

здатних діяти на засадах етичності, довіри та професійної відповідальності. Представники соціономічної сфери працюють із людьми та соціальними системами, тому їхня професійна діяльність неможлива без внутрішньої мотивації до чесної поведінки, високого рівня самоконтролю, емпатії й здатності приймати етичні рішення. В умовах поширення інформаційних технологій та зростання ризиків академічних порушень дослідження психологічних чинників, що впливають на готовність здобувачів освіти дотримуватися принципів доброчесності, набуває особливого значення, що дозволяє не лише глибше зрозуміти механізми становлення відповідальної академічної поведінки, а й створити ефективні психолого-педагогічні умови для виховання майбутніх фахівців соціономічних професій.

Академічна доброчесність посідає ключове місце у професійному становленні здобувачів соціономічних спеціальностей. Психологічні чинники, що забезпечують її дотримання, визначають здатність майбутніх фахівців діяти усвідомлено, приймати виважені рішення та керуватися моральними нормами навіть у ситуаціях тиску чи невизначеності. О. Бабин вважає, що академічна доброчесність – це культура взаємної довіри в академічному середовищі, що базується на чесності, справедливості, повазі та відповідальності кожного учасника освітнього процесу» [1]. Тому усвідомлення значущості академічної доброчесності формується поступово, у процесі професійної соціалізації.

Одним із провідних психологічних чинників є особистісна мотивація до навчання, що включає внутрішню зацікавленість у професійному розвитку, прагнення до високої якості знань та самореалізації. Висока внутрішня мотивація корелює з усвідомленим дотриманням правил академічної етики, зменшує схильність до академічних порушень та сприяє формуванню стійкої відповідальності за результати власної діяльності. Натомість домінування зовнішніх мотивів підвищує ризик нечесної поведінки.

Важливим чинником є рівень розвитку морально-етичних установок особистості. Здобувачі соціономічних спеціальностей повинні мати сформовану систему етичних орієнтирів, яка дозволяє чітко розрізняти прийнятні та неприйнятні форми поведінки. Моральна рефлексія, тобто здатність оцінювати власні дії з позиції етичних норм, забезпечує готовність діяти доброчесно навіть у складних ситуаціях вибору.

Значну роль відіграють самоконтроль і саморегуляція, які дозволяють здобувачам керувати своїми імпульсами, планувати навчальні дії та долати спокусу використання недоброчесних практик. Науковці Л. Коломієць та Л. Макарук відзначають, що особам, які використовують механізми вмілого та вольового регулювання у своїй діяльності, властиві більш зрозумілі та цілісні уявлення про свої стани [3, с. 144]. Розвинена воля, здатність витримувати навчальні навантаження й управляти стресом формують психологічну стійкість, необхідну для дотримання правил академічної етики. Низький рівень саморегуляції часто стає передумовою академічних порушень.

Психологічний клімат в освітньому середовищі також впливає на рівень академічної доброчесності. Погоджуємося з думкою Л. Карамушки, що позитивний психологічний клімат сприяє створенню відповідної культури

взаємин, виступає як чинник формування й підтримки особистісної активності, необхідною передумовою для стимулювання її творчої і духовної самореалізації [2, с.142]. Підтримувальні взаємини з викладачами та одногрупниками, позитивна атмосфера співпраці, відсутність токсичної конкуренції створюють умови, в яких доброчесність сприймається як норма поведінки, а середовище надмірного контролю чи недовіри формує схильність до уникнення відповідальності й застосування нечесних стратегій.

Сприйняття власної професійної ідентичності є ще одним важливим чинником. Коли здобувач освіти усвідомлює себе майбутнім соціальним працівником, психологом, педагогом чи іншим фахівцем соціономічної сфери, він орієнтується на професійні стандарти та етичні зобов'язання, що мотивує дотримуватися академічної чесності.

Психологічні уміння критичного мислення та рефлексії визначають здатність здобувача аналізувати інформацію, оцінювати її достовірність і вибудовувати власні аргументи без використання плагіату чи маніпуляцій. Розвинене критичне мислення сприяє усвідомленню цінності оригінального інтелектуального продукту, вмінню конструктивно вирішувати навчальні завдання та уникати спрощених шляхів.

Таким чином, психологічні чинники забезпечення академічної доброчесності у здобувачів соціономічних спеціальностей полягають у розвитку внутрішньої мотивації до навчання, сформованості ціннісних орієнтацій, відповідальності та моральної саморегуляції, що визначають готовність дотримуватися етичних норм освітнього процесу.

Література:

1. Бабин О. (2018). Формування культури академічної доброчесності в системі вищої освіти. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: Педагогіка. Вип.8. С. 23–27.
2. Карамушка Л. М. (2003). Психологія управління : навч. посібн. Київ: Міленіум. 344 с.
3. Kolomiets L. I., Makaruk L. Iu. (2022). Psychological features of career growth of youngspecialists. *Habitus*. № 41. P. 141–145.

УДК: 378.013.77:004.773.5:811.111

ЯКУШКО Катерина, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови для технічних та агробіологічних спеціальностей Національного університету біоресурсів і природокористування України (м. Київ)

ЗАСТОСУВАННЯ ВІДЕОРЕСУРСІВ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО ПСИХОЛОГІЧНОГО СПРЯМУВАННЯ

На даний час актуалізується проблема використання відеоресурсів у контексті переведення їх із площини повсякденного розважального перегляду загального кола людей у площину перегляду слухачами вищої освіти з навчальною метою.

Нашою метою є опис практики задіяння відеоресурсів у психологічні студії на заняттях з англійської мови за професійним спрямуванням на основі контенту електронного навчального курсу англійської мови [1].

Задля виконання мети вважаємо за доречне оприлюднити зміст завдань, що задіюють певні відеоресурси з метою розвитку іншомовних комунікативних навичок слухачів спеціальності “Психологія” на бакалавраті.

Насамперед, на наш погляд, варті уваги, наприклад, такі завдання як “Прочитайте та перекладіть слова пісні “Hold me for a while”([2]), випишіть знайомі Вам з граматичного конспекту граматичні явища та цікаві нові англійські слова” або “Відзначте, чи є серед виписаних Вами явищ дотичні до займенників, правильних та неправильних дієслів, хибних друзів перекладача такі слова як *ice, eyes, tears 1, tears2, know-knew-known, take -took, taken, hold-held-held, kiss, keys, miss, leave,left, live, lived, forever, soon, each other, alone, touch*та укладіть з ними англійські речення без допомоги допоміжних технічних засобів”.

На другому етапі,доречним виглядає доповнити представлені завдання ще й такими як “Зазначте відомі Вам сталі структури з дієсловом *to take*,визначте психотип співачки, стадію відносин з іншою людиною та її подальші позитивні чи негативні наміри. Зробіть висновок англійською про важливість обіймів у психотерапевтичній практиці ” і “Перегляньте кліп з фільму “Mama Mia” “Don’t wasting your emotions”[3], зазначтескільки героїв,якої статі та віку Ви побачили, опишіть у Past Continuous їх дії та зробіть висновок,чи хотіли б Ви персонально долучитися до них прямо зараз і що може перешкодити на практиці цьому Вашому наміру”.

На третьому етапі вже можливо запропонувати майбутнім психологам зробити висновок про те, чи відповідає настрій пісні ”Don’t wasting your emotions” та сама природа навколо молодіжним інтересам безтурботності та свята перед одруженням, порівняти свій психоемоційний стан після прослуховування “Hold me for a while” та ”Don’t wasting your emotions” і зробити висновок про те, перебування у якому з цих станів на даний час відповідає стану кожного душі майбутнього психолога з присутніх та чому (5 речень) паралельно з укладанням англо-українського словника корисних або раніше невідомих висловів, які вжили у попередніх реченнях попередніх зазначених завдань роботи з відеоресурсами.

Отже, існує досвід практичного задіяння відеоресурсів у психологічні студії на заняттях з англійської мови за професійним спрямуванням на основі контенту електронного навчального курсу англійської мови на платформі через виконання певної низки завдань, які поєднують розвиток іншомовного мовлення та розвиток психологічного мислення слухачів вищої освіти бакалаврату.

Література:

1. Англійська мова. URL: <https://elearn.nubip.edu.ua/mod/assign/view.php?id=568907>
2. Hold me for a while. URL: <https://english-online.org.ua/materials/f9e5c19f8382331> .
3. Lay All Your Love on Me. Song Scene. Mamma Mia. CLIP. URL : <https://www.youtube.com/watch?v=hJpnaW0N48g>.

БРЕЯН Андрій, аспірант 2 р.н. спеціальності "Психологія" Національного університету біоресурсів і природокористування України (м. Київ)

Науковий керівник: професор кафедри психології Олексій ПОЛУНІН (м. Київ)

ЕКЗИСТЕНЦІАЛ СТРАХУ У ФІЛОСОФІЇ СЬОРЕНА К'ЄРКЕГОРА

Сучасне суспільство з його прискороною соціальною динамікою, технізацією, глобалізацією інформації та комунікації, а також знеціненням традиційних цінностей формує нові смисложиттєві орієнтації й форми соціальної активності. У цих умовах майже кожна людина неминуче стикається з комплексом внутрішніх і зовнішніх викликів, що торкаються її самоусвідомлення та способу буття у світі. Актуальність проблеми екзистенціалів зумовлена їхньою індивідуальною світоглядною значущістю, оскільки кожна людина є унікальною і неповторною істотою, що займає власне, незамінне місце в бутті. У межах історико-філософського розвитку проблема екзистенції та автентичного людського існування була чітко актуалізована у ХІХ столітті данським мислителем Сьореном К'єркегором, якого обґрунтовано вважають засновником екзистенціальної традиції. Саме тому звернення до його філософських ідей у контексті осмислення екзистенціалів є методологічно та концептуально виправданим.

Надання термінові «екзистенція» нового змістового наповнення пов'язують із філософією Сьорена К'єркегора, який першим ужив поняття існування виключно щодо людського буття. Водночас введення поняття «екзистенціал» до філософського лексикону належить Мартіну Гайдеггеру, який у праці «Буття і час» запропонував його як альтернативу традиційному поняттю «категорії». На відміну від «категорій», що ґрунтуються на суб'єктно-об'єктному розрізненні та не здатні охопити первинну цілісність буття, «екзистенціал» виражає спосіб буття світу в його нерозривному зв'язку з людською свідомістю. У цьому сенсі він фіксує модус людського існування як злитий із життєвим світом і позбавлений абстрактної дистанції між тим, хто пізнає, і тим, що переживається.

У сучасному філософському дискурсі подано різні за формою, але близькі за змістом тлумачення поняття екзистенціалу. У загальному сенсі під ним розуміють способи людського існування, через які розкриваються сутнісні виміри «Я» та базові характеристики буття людини у світі. Екзистенціали постають як смислові та ціннісні вузли, у яких концентруються життєві цілі, прагнення й орієнтири, а також як світоглядні структури, що задають основні параметри людського існування. У філософії прийнято розрізняти екзистенціали, пов'язані з граничними переживаннями самотності, смерті й страху, а також ті, що відкривають можливість смислотворення через віру, надію та любов. Поряд із ними осмислюються й інші фундаментальні модуси людського буття, зокрема духовність, свобода, відповідальність, творча активність і тілесність, які формують цілісний екзистенційний досвід суб'єкта.

Для доречного осмислення природи та специфіки екзистенціалів людського буття необхідно окреслити ті умови й обставини, у яких вони актуалізуються. У цьому контексті продуктивним є звернення до поняття граничної ситуації, розробленого в екзистенціально орієнтованій філософії, зокрема у концепції Карла Ясперса. «Гранична ситуація – фіксує кризові стани людини, що приводять до актуалізації особистісного начала, світоглядних трансформацій, переосмислення сенсу життя, переживання втрати самоідентичності» [1].

Сьорен К'єркегор трактує страх (Angst) або екзистенційну тривогу як «симпатичну антипатію і антипатичну симпатію» [3]. Для прояснення цієї думки він звертається до простого й водночас наочного прикладу дитини, яку приваблюють «пригоди, жахливі і загадкові» [3], приваблює невідомість, але водночас відштовхує як потенційна загроза. Притягування і відштовхування, симпатія і антипатія нерозривно переплітаються. Дитина перебуває у стані страху, але не боязні. Адже боязнь завжди пов'язана з чимось конкретним, реальним або уявним. Саме це невідоме й таємниче одночасно притягує і відштовхує дитину. Страх постає як екзистенціал, що у своїй глибинній сутності містить безпідставність і предметну невизначеність та виявляється як чисте почуття тривожності, спрямоване назовні. Він є глибинним підсвідомим бажанням того, чого людина зазвичай боїться найбільше, а саме смерті, небуття, «Ніщо». «Ніщо» постає предметом страху і водночас тим, що його породжує. «Страх і Ніщо постійно відповідають один одному» [3]. Саме у цій здатності одночасно притягувати й відштовхувати виявляється діалектична та динамічна природа страху.

У філософії Сьорена К'єркегора страх вписаний у релігійний контекст мислення та тісно пов'язаний із уявленням про первородний гріх. Виходячи з цієї настанови, мислитель стверджує, що у стані невинності дух перебуває у безпосередності, своєрідній сплячці, ще не знаючи гріха. Водночас людину вже може невиразно приваблювати не сам гріх як визначена реальність, а здійснення свободи, а отже і можливість гріха. Коли Адамові у стані невинності було заборонено їсти плід з дерева пізнання добра і зла, він не міг знати, що таке зло та добро, адже це знання відкривається лише через порушення заборони. Проте сама заборона пробудила в ньому можливість свободи, яка одночасно притягувала й відштовхувала. Саме тому К'єркегор формулює тезу «Страх є можливість свободи» [3].

Аналіз сучасного філософського дискурсу засвідчує, що екзистенціали є центральними для розуміння людського буття, його смислових орієнтирів та внутрішніх переживань у сучасному світі. Вони проявляються в умовах граничних ситуацій, де людина стикається з невизначеністю, свободою та можливістю вибору. Страх, як ключовий екзистенціал, демонструє подвійність притягання й відштовхування, виявляючи діалектику автентичного існування.

Література:

1. Філософія: словник термінів та персоналій / В. С. Бліхар, М. А. Козловець, Л. В. Горохова, В. В. Федоренко, В. О. Федоренко. Київ: КВІЦ, 2020. 274 с.
2. Dakhniy, A. (2020). Нова філософська біографія Сьорена К'єркегора. Carlisle, C. (2019). *Philosopher of the Heart. The Restless Life of Søren Kierkegaard*. London: Allen Lane. *Sententiae*, 39(1), 150–159.

3. Carlisle, C. (2010). *Kierkegaard's Fear and Trembling. A Reader's Guide*. London: Continuum.

УДК: 159.944

ГЕРАЩЕНКО Микита, аспірант,
*Національний університет біоресурсів і
природокористування України (м. Київ)*

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ В УМОВАХ СУЧАСНОЇ ЕКОНОМІКИ

Перші спроби визначення чинників конкурентоспроможності відносять до другої половини 80-х років [2]. Психологічні характеристики часто стають ключовими у досягненні конкурентної переваги, оскільки визначають здатність особистості або організації ефективно діяти в умовах ринкової боротьби та впливають на готовність до конкуренції і здатність адаптуватися до змін. Важливе значення має мотивація як внутрішній рушій активності, адже орієнтація на успіх, прагнення досягти кращих результатів та внутрішня установка на розвиток формують стійку конкурентну поведінку. Людина з високою мотивацією здатна долати труднощі, зберігати продуктивність і демонструвати наполегливість у ситуаціях невизначеності, тому мотиваційна сфера безпосередньо визначає конкурентний потенціал. Не менш вагомим компонентом є емоційна регуляція, що дозволяє контролювати стрес і зберігати психологічну стійкість. Сучасна економіка характеризується постійними змінами, кризами та необхідністю швидкого прийняття рішень, тому здатність управляти емоціями сприяє конструктивній поведінці, мінімізує імпульсивні дії та запобігає професійному вигоранню. Емоційно стабільні працівники здатні залишатися продуктивними навіть у складних умовах конкуренції. На думку вчених Л. Карамушки та М. Москальова, саме психологічні умови розвитку відповідних якостей дають можливість бути конкурентоспроможним на ринку праці [1].

Ключову роль відіграють когнітивні особливості особистості, оскільки уміння аналізувати інформацію, прогнозувати наслідки, мислити критично й стратегічно формує основу раціональної конкурентної поведінки. Психологія підкреслює, що високий рівень когнітивної гнучкості дозволяє індивіду швидко переорієнтовуватися та обирати найоптимальніші шляхи досягнення цілей у динамічному ринковому середовищі.

Сформована система професійних і особистісних компетентностей є важливою умовою конкурентоспроможності, до яких належать комунікативні навички, здатність до командної роботи, лідерські якості, уміння презентувати себе та свої досягнення. М. Невмержицька зауважує, що конкурентоспроможність розкриває індивідуальний потенціал особистості, що є її власним здобутком» [3, с. 371]. На сучасному ринку праці успішність залежить не лише від знань, а й від здатності ефективно взаємодіяти з іншими та демонструвати власну цінність. Суттєво впливають на конкурентоспроможність організацій соціально-психологічні фактори, такі як корпоративна культура, стиль керівництва та психологічний клімат у колективі, адже підтримувальне

середовище стимулює творчість і знижує рівень внутрішньої конкуренції, переводячи її в конструктивну площину.

В умовах сучасної економіки важливою стає психологічна готовність до інновацій як здатність сприймати нові технології та змінювати моделі поведінки. Люди, відкриті до нового, швидше опановують сучасні інструменти, гнучко реагують на вимоги ринку та формують інноваційний потенціал підприємств. Психологічна інноваційність допомагає адаптуватися до цифрової економіки, де перемагають ті, хто вміє швидко навчатися.

Умови війни суттєво змінюють психологічні механізми конкурентоспроможності, підсилюючи роль стресостійкості та адаптивності, адже військові загрози, невизначеність та нестабільність економічного середовища створюють додатковий психологічний тиск, що впливає на поведінку особистості та організацій. У час війни конкурентоспроможність визначається насамперед здатністю швидко реагувати на кризові ситуації, мобілізувати внутрішні ресурси та ухвалювати рішення в умовах ризику. Війна вимагає підвищеного рівня емоційної регуляції, оскільки страх, тривога й виснаження можуть знижувати ефективність діяльності. Психологічно конкурентоспроможні особистості відзначаються умінням управляти власними емоціями та зберігати продуктивність навіть у ситуаціях загрози. Успішними стають ті, хто володіє навичками самоконтролю, психологічної самопідтримки та здатністю підтримувати інших у колективі, що формує атмосферу довіри й взаємопідтримки, яка необхідна для збереження стабільності та працездатності. У воєнний період особливо важливою стає когнітивна гнучкість, тобто здатність швидко переорієнтовуватися, знаходити альтернативні рішення та адаптуватися до нестандартних умов. Організації й фахівці, які вміють креативно мислити та ефективно планувати, отримують значну конкурентну перевагу. Психологічна готовність до змін стає критичною, адже війна змушує переглядати стратегії, оптимізувати ресурси й шукати нові підходи до ведення діяльності. Конкурентоспроможність в умовах війни базується на поєднанні стійкості, емоційної зрілості, здатності до адаптації та допомагає особистостям і організаціям не лише вижити, а й продовжувати розвиватися навіть у критичних обставинах, тому саме психологічна готовність діяти в екстремальних умовах, підтримувати мотивацію та зберігати професіоналізм стає основою конкурентних переваг у воєнний час.

Таким чином, психологічні чинники конкурентоспроможності в умовах сучасної економіки відіграють ключову роль у забезпеченні успішності індивіда та організації, оскільки саме вони визначають здатність швидко адаптуватися до змін, ефективно взаємодіяти з іншими та приймати виважені рішення в умовах невизначеності.

Література:

1. Карамушка Л. М., Москальов М. В. (2011). Психологія підготовки майбутніх менеджерів до управління змінами в організації: монографія. Київ: Сполум. 216 с.
2. Кваснюк Б. Є. (2005). Конкурентоспроможність національної економіки. К.: Фенікс. 582 с.
3. Невмержицька М. В. (2012). Поняття конкурентоспроможності особистості: соціально-філософський вимір. Гілея: науковий вісник. Збірник наукових праць. № 66 (11). С. 367–372.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ІННОВАЦІЙНОЇ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: АМЕРИКАНСЬКИЙ ДОСВІД ДЛЯ УКРАЇНИ

У сучасному освітньому просторі проблема професійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інноваційної музично-педагогічної діяльності набуває особливого сенсу, оскільки мистецька освіта виступає одним із могутніх засобів розвитку і формування цілісної особистості, духовності, творчої індивідуальності, інтелектуального й емоційного багатства. У цьому контексті, на особливу увагу заслуговує досвід США, де формування професійної готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до інноваційної музично-педагогічної діяльності є пріоритетним напрямом освітньої політики.

Зауважимо, що з погляду вчених, інноваційну діяльність у галузі освіти доцільно розглядати як у вузькому, педагогічному, так і широкому, соціокультурному, контекстах. Якщо педагогічні інновації у вузькому розумінні спрямовані на подолання кризи в освіті за рахунок підвищення якості виховання та навчання студентів, надання освітньому процесу особистісно-орієнтованого, гуманістичного характеру, то у широкому значенні вони сприяють формуванню гармонійно розвиненої, інноваційно-мислячої та соціально-адаптованої людини [1, с.35]. У цьому контексті заслуговують на увагу стратегічні завдання інноваційного розвитку освіти в контексті інноваційного процесу, викладені в роботах М. Коллена та інших. Насамперед, дослідники наполягають на необхідності розробки державних стратегій інноваційної діяльності у сфері освіти; підвищенні престижу педагогічної професії; реалізації компетентнісного підходу в освіті; стимулюванні інноваційної освітньої діяльності; підвищенні педагогічного професіоналізму; модернізації системи управління освітою, формування нового типу професіонала, здатного до змін і творчого пошуку [3].

Аналіз наукових доробок довів, що інноваційну діяльність вчителя музичного мистецтва доцільно розглядати як складне інтегральне утворення, сукупність різних за цілями та характером видів дій, що відповідають основним етапам розвитку інноваційних процесів і спрямовані на створення та внесення вчителем змін до власної системи роботи в контексті модернізації та реформування мистецької освіти. Суб'єктом, носієм інноваційного процесу є, насамперед, учитель-новатор, що володіє рисами інноваційної особистості [1; 2; 4; 5]. Формування готовності до інноваційної діяльності майбутнього вчителя музики повинно відбуватися цілеспрямовано в контексті формування його професійних компетенцій. Умовою здійснення інноваційної діяльності є готовність суб'єкта до осмислення, розуміння і на цій основі – до реалізації даної діяльності [1; 7].

Формування готовності майбутнього вчителя музики до інноваційної діяльності потребує визначення основних характеристик особистості вчителя

музики. Основою для формування готовності майбутнього вчителя музики до інноваційної діяльності, на думку американських вчених є внутрішні особистісні якості, зокрема, креативність та інноваційність, активність та самостійність, адаптивність, рефлексія [3; 7].

Формування професійної готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до інноваційної музично-педагогічної діяльності у США – це багатогранний процес, який поєднує педагогічну майстерність, технологічну обізнаність і креативність. Особливе значення у формуванні професійної готовності майбутнього американського вчителя музичного мистецтва до інноваційної музично-педагогічної діяльності є інтеграції різновидів діяльності студентів, використання сучасних інформаційно-комунікативних технологій (цифрові аудіостанції, програми для нотного набору, інтерактивні платформи), персоналізація траєкторій навчання, коли кожен студент отримує індивідуальний маршрут, залежно від рівня підготовки, цілей та завдань [5; 7].

Привертає увагу звернення американських викладачів до кооперативного навчання, яке забезпечує можливість працювати студентам в малих групах над музичними завданнями, наприклад, створення ансамблю чи хорових постанов; до проєктно-орієнтованого навчання, коли майбутні вчителі мають можливість створювати власні музичні проєкти, які включають композицію, аранжування, виконання, а їх оцінювання відбувається не лише за технікою, а й за креативністю, здатністю до інновацій; до використання для мотивації ігрових елементів (гейміфікація): музичних квестів, конкурсів тощо, а також залучення студентів до волонтерської діяльності у школах, музичних центрах; до мультимодального навчання, яке забезпечує поєднання слухового, візуального, кінестетичного сприйняття. Особлива увага приділяється розвитку здатності до імпровізації, художньо-педагогічного аналізу, інтерпретації музичних творів, що є основою інноваційної музично-педагогічної діяльності [3-7].

Таким чином, формування професійної готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до інноваційної музично-педагогічної діяльності у США є вимогою сучасності, що тісно пов'язана з освітньою політикою, соціальними викликами та культурною місією музики. Водночас готовність майбутнього американського вчителя музики до інноваційної музично-педагогічної діяльності формується завдяки інтеграції мотиваційних, когнітивних, практичних, рефлексивних і комунікативних складових.

Використання конструктивних ідей американського досвіду щодо формування професійної готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до інноваційної музично-педагогічної діяльності в Україні відкриває нові перспективи для розвитку української музично - педагогічної освіти, може стати корисним ресурсом для вдосконалення системи професійної підготовки вчителя музичного мистецтва, буде сприяти підготовки компетентного інноваційного вчителя музичного мистецтва, який здатен поєднувати виконавську майстерність із технологічною грамотністю та креативністю; модернізації освітнього процесу, оновленню змісту та методів навчання, активному впровадженню сучасних освітніх технологій, зокрема, цифрових та проєктно-орієнтованих технологій, у систему професійної підготовки майбутнього

вчителя музичного мистецтва; підвищенню мотивації майбутніх вчителів до професійного саморозвитку та самореалізації; формуванню у них інноваційного педагогічного мислення з акцентуванням на творчості, імпрровізації, рефлексії та адаптивності.

Література:

1. Завалко К. В. (2013). *Педагогічна інноватика в теорії та практиці музичної освіти*. Черкаси: Друкарня «Черкаський ЦНП».
2. Лабунець В., & Александрович Н. (2019). Формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до інноваційної діяльності. *Педагогічна освіта: теорія і практика*, (27), 201–208.
3. Colleen M., Conway C., Hodgeman M. (2009). *Teaching music in higher education*. New York: Oxford University Press.
4. Benedict C., Schmidt P., Spruce G., Woodford P. (2015). *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education*. New York, NY: Oxford University Press.
5. Burnard P. (2013). *Developing creativities in higher music education: International perspectives and practices*. New York, NY: Routledge.
6. Kaschub M. & Smith J. (2014). *Promising practices in 21st century music teacher education*. New York, NY: Oxford University Press
7. Walker R. (2007). *Music education: cultural values, social change and innovation*. Illinois, USA.: Charles C. Thomas.

УДК 378.06:37.04

Тарас ЛУЩАН, аспірант, Національний
університет біоресурсів і природокористу-
вання України (м. Київ)

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ КРОС-КУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Актуальність дослідження психологічних засад формування крос-культурної компетентності здобувачів педагогічних спеціальностей зумовлена зростанням культурного різноманіття сучасного освітнього простору. Науковці крос-культурну комунікацію інтерпретують як особливий тип культури, характерними рисами якого є взаємодія етнокультур, етнокультурна компетентність особистості, толерантність, намагання досягти згоди у всіх сферах міжнаціонального спілкування [1,с.14]. Педагог сьогодні працює в умовах, де взаємодія з представниками різних культур є невід'ємною частиною професійної діяльності, що висуває нові вимоги до його здатності розуміти культурні відмінності, забезпечувати інклюзивність та психологічний комфорт усіх учасників освітнього процесу. White Paper on Intercultural Dialogue [3] рекомендовано університетам створення майданчиків неконфліктного спілкування, зміцнення демократичної стабільності та конструктивних рішень в боротьбі з упередженнями культурного, релігійного, соціально-поведінкового змісту [2]. Формування психологічних установок ще на етапі професійної підготовки майбутніх педагогів стає ключовою умовою якісної освіти та успішної соціалізації здобувачів освіти у полікультурному суспільстві. Крім того, актуальність теми посилюється необхідністю переосмислення методів педагогічної взаємодії в контексті крос-культурної чутливості. Саме

психологічні механізми, а саме: розвиток толерантності, емоційного інтелекту, здатності до рефлексії та подолання крос-культурних бар'єрів, визначають ефективність роботи педагога у багатокультурному середовищі. Вивчення цих механізмів дозволяє не лише оптимізувати підготовку майбутніх фахівців, а й сприяє створенню освітнього середовища, у якому цінується різноманіття, забезпечується взаємоповага та формується готовність до конструктивного діалогу між культурами.

Формування крос-культурної компетентності здобувачів педагогічних спеціальностей ґрунтується на психологічних механізмах сприймання, інтерпретації та осмислення культурного різноманіття. Е. Гріффін виділив такі складові крос-культурної компетентності: знання, мотивація, вміння, прихильність [2]. Майбутній педагог має володіти здатністю усвідомлювати власну культурну ідентичність та приймати інші культурні системи без упереджень, що потребує розвитку толерантності, емпатії та відкритості до нового досвіду, тому ці якості постають фундаментом професійної взаємодії в глобалізованих освітніх середовищах. Одним із ключових психологічних чинників є розвиток крос-культурної чутливості, яка дозволяє педагогу своєчасно виявляти культурні відмінності й коригувати власні дії відповідно до комунікативних потреб здобувачів освіти. Крос-культурна чутливість формується через досвід крос-культурного спілкування, рефлексію та засвоєння знань про соціальні норми різних культур.

У становленні крос-культурної компетентності важливу роль відіграє емоційний інтелект, що забезпечує здатність регулювати власні емоції й адекватно реагувати на емоційні стани інших осіб. Майбутній педагог має уміти розпізнавати емоційні прояви, зумовлені культурними відмінностями, та створювати емоційно безпечне середовище для всіх учасників освітнього процесу.

Значну роль відіграє мотиваційний компонент, який визначає готовність здобувачів відкриватися до інших культур і прагнути ефективної крос-культурної взаємодії. Мотивація формується через позитивний крос-культурний досвід, усвідомлення професійної необхідності крос-культурної компетентності та розвиток внутрішньої потреби до саморозвитку й крос-культурного самовдосконалення. Мотиваційний компонент формування крос-культурної компетентності здобувачів педагогічних спеціальностей охоплює внутрішні та зовнішні стимули, що спонукають майбутніх педагогів до активної взаємодії з культурно різноманітним освітнім середовищем та включає інтерес до інших культур, прагнення до взаєморозуміння, позитивну установку на міжкультурний діалог і готовність долати стереотипи. Сформована мотивація забезпечує бажання будувати толерантні стосунки зі здобувачами освіти різного етнокультурного походження, тому саме внутрішня потреба у професійному саморозвитку сприяє глибшому засвоєнню знань і навичок крос-культурної взаємодії. Здобувачі педагогічних спеціальностей, які розуміють, що успішна педагогічна діяльність неможлива без уміння ефективно взаємодіяти з представниками різних культур, демонструють більшу готовність до професійного самовдосконалення. Мотивація стає потужним чинником активізації

освітньої діяльності, формування позитивної крос-культурної поведінки та розвитку відповідальності за результати професійної підготовки.

Важливою психологічною умовою розвитку крос-культурної компетентності є рефлексія, що забезпечує усвідомлення власних культурних стереотипів та моделей поведінки. Рефлексивна практика сприяє критичному аналізу власного досвіду, дозволяє коригувати поведінку і поступово формує більш гнучке, толерантне ставлення до представників інших культур.

Отже, психологічні засади формування крос-культурної компетентності здобувачів педагогічних спеціальностей є багатокomпонентними й охоплюють емоційні, когнітивні, мотиваційні та поведінкові характеристики особистості, а системний розвиток цих компонентів сприяє становленню педагога, здатного діяти в умовах культурного різноманіття, ефективно налагоджувати взаємодію та забезпечувати якісний освітній процес у крос-культурному середовищі.

Література:

1. Самойленко Н. Б. (2013). Міжкультурна компетентність майбутніх фахівців гуманітарного профілю. Севастополь: Рібест. 412 с.
2. Griffin E. A. (2012). First Look at Communication Theory. The McGraw-Hill Companies.
3. White Paper on Intercultural Dialogue «Living Together As Equals in Dignity». 2008.

УДК: 159.9:005.95:631.11

Антон КУЩОВ, аспірант 3 р.н. спеціальності "Психологія" Національного університету біоресурсів і природокористування України (м. Київ)
Науковий керівник: професор кафедри психології Віталій ШМАРГУН

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ЕФЕКТИВНОСТІ УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ В АГРАРНИХ КОМПАНІЯХ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ

Сучасний аграрний сектор України та світу перебуває в епіцентрі багатовимірних викликів, які трансформують не лише технологічні процеси, але й самі засади взаємодії з людським капіталом. Кліматична нестабільність, геополітична турбулентність, волатильність глобальних ринків, прискорена цифровізація та демографічні зрушення створюють середовище перманентної невизначеності. У цих умовах традиційні, переважно адміністративні, моделі управління персоналом в аграрних компаніях виявляються недостатніми. Ефективність все більше залежить від здатності менеджменту розпізнавати та стратегічно впливати на психологічні чинники, що визначають продуктивність, лояльність, адаптивність і, що найважливіше, психологічну стійкість колективу. Таким чином, дослідження психологічних детермінант управлінської ефективності в аграрному секторі перестає бути маргінальною темою і стає критичним напрямком для забезпечення сталого розвитку та продовольчої безпеки.

Специфіка аграрної галузі формує унікальний психологічний контекст, який значно відрізняється від корпоративного середовища у місті. По-перше, це просторова та соціальна дисперсія. Персонал – механізатори, агрономи, польові

бригади – часто працюють ізольовано, на значній відстані від центрального офісу та один від одного. Ця розрізненість породжує почуття соціальної відчуженості, ускладнює комунікацію, розмиває корпоративну ідентичність і підриває основоположну потребу людини в приналежності до групи. По-друге, аграрне виробництво характеризується високим рівнем невизначеності та залежності від зовнішніх, невідконтрольних факторів. Невдача, спричинена посухою або градом, може звести нанівець рік важкої праці, сприяючи розвитку вивченої безпорадності, хронічного стресу та емоційного вигорання, особливо серед керівників ланок і агрономів, що несуть пряму відповідальність за результат. По-третє, спостерігається гострий поліпоколінний конфлікт та цифровий розрив. На одному полюсі – досвідчені фахівці, чия експертиза заснована на інтуїції та десятилітньому практичному досвіді; на іншому – молодь, що вільно володіє цифровими інструментами. Впровадження прецизійних технологій часто сприймається першими як загроза їх професійній гідності та значущості, викликаючи опір і демотивацію. По-четверте, фізична вимогливість та сезонність праці формують особливий ритм роботи, що вимагає від керівництва не лише організаційних, але й психологічних рішень для підтримки енергетичних ресурсів співробітників.

Основним психологічним чинником ефективності управління в такому контексті виступає здатність формувати та підтримувати психологічну стійкість на індивідуальному та колективному рівні. Стійкість – це не просто відсутність стресу, а здатність адаптуватися, відновлюватися та навіть зростати в умовах несприятливих обставин. Для її формування необхідний комплексний підхід. Критично важливим є створення культури психологічної безпеки, де будь-який працівник може без страху покарання повідомити про помилку, технічну проблему, власні сумніви чи емоційне виснаження. У розрізненому колективі така культура забезпечує життєво необхідний швидкий і чесний обмін інформацією, запобігаючи поширенню локальних проблем. Інструментами її побудови слугують регулярні неформальні онлайн-зустрічі, практики ненав'язливого менторингу, процедури зворотного зв'язку, орієнтовані не на пошук винуватого, а на аналіз системних причин.

Другим ключовим чинником є мотивація, заснована на сенсі та автономії. У умовах важкої та часто рутинної праці матеріальні стимули не завжди є вирішальними. Набагато потужнішим є усвідомлення власної ролі в глобальній місії – забезпеченні продовольчої безпеки, дбайливому ставленні до землі. Завдання керівництва – постійно комунікувати цей сенс, пов'язуючи конкретні операції з кінцевим результатом. Не менш важливою є контрольована автономія. Надання польовому працівнику можливості самостійно приймати рішення в чітких технологічних рамках (наприклад, щодо оптимального часу для обробки) підвищує почуття відповідальності, власності за результат і професійної гідності, перетворюючи його з виконавця на експерта.

Третій чинник – ефективна комунікація та побудова «психологічного ком'юніті». Подолання ізоляції вимагає цілеспрямованих зусиль. На зміну формальним наказам мають приходити формати, що відновлюють соціальний зв'язок: віртуальні кімнати для неформального спілкування, внутрішні

платформи для обміну практичним досвідом, системи «психологічних пар» для взаємної підтримки між віддаленими колегами. Це формує навичку колективного вирішення проблем та відчуття «ми».

Нарешті, окремим чинником є психологічно компетентне лідерство. Керівник в аграрній компанії сьогодні – це не тільки технократ, але й емоційний лідер, здатний розпізнавати ознаки вигорання, легітимізувати стресові переживання команди, бути прозорим щодо викликів і водночас давати надію. Його задача – служити «буфером» між зовнішнім хаосом і внутрішнім станом команди, перекладаючи глобальні загрози на конкретні, зрозумілі завдання.

Таким чином, сучасні виклики змушують переосмислити управління персоналом в аграрних компаніях крізь призму психології. Ефективність більше не вимірюється лише дисципліною та виконанням плану. Вона визначається здатністю організації формувати психологічно стійке, мотивоване сенсом, соціально зв'язане та адаптивне середовище, де кожен працівник, незважаючи на відстань або непередбачуваність умов, відчуває себе цінною частиною спільної справи. Інвестиції в ці психологічні чинники – це вже не витрати на соціальний пакет, а стратегічні вкладення в найважливіший актив – людський капітал, який є останнім і найпотужнішим конкурентним перевагою аграрного бізнесу в умовах перманентної турбулентності.

УДК: 159.923-948.93

Аліна ПИЛИПЧУК, магістрантка 2 р.н. спеціальності "Психологія" Національного університету біоресурсів і природокористування України (м. Київ)

Науковий керівник: доцент кафедри психології Оксана ОЛІЙНИК

ПСИХОЛОГІЧНА ПРОФІЛАКТИКА КОНФЛІКТІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ФАХІВЦІВ ЮРИДИЧНОЇ СФЕРИ

Психологічна профілактика конфліктів у професійній діяльності юристів являє собою систематичну, багаторівневу діяльність, спрямовану на усунення або мінімізацію причин виникнення деструктивних протистоянь, розвиток у фахівців навичок їх упередження та створення в організаціях здорового психологічного клімату, що сприяє конструктивному вирішенню неминучих суперечностей [1, с. 283].

Професійна діяльність юриста належить до тих, де конфлікт є не винятком, а закономірністю. Постійне перебування у стресових і суперечливих ситуаціях, необхідність приймати відповідальні рішення, відстоювати позиції клієнтів і водночас дотримуватись етичних норм створюють високий конфліктогенний фон. Це зумовлює потребу у розвитку навичок емоційної саморегуляції, стресостійкості та конструктивного спілкування.

Метою емпіричного етапу дослідження стало вивчення особливостей прояву конфліктності у представників юридичної сфери та перевірка ефективності психологічної програми профілактики конфліктів.

Було поставлено завдання:

- дослідити рівень конфліктності, агресивності та конфліктологічної компетентності юристів;
- визначити їхні типові стилі поведінки у конфліктних ситуаціях;
- апробувати розроблену автором програму психологічної профілактики.

Дослідження охопило 50 респондентів, серед яких – адвокати, юрисконсульти, працівники державної служби та правоохоронних органів.

Для збору даних було використано чотири психодіагностичні методики: «Оцінка рівня компетентності у вирішенні конфліктів» (П. Хеппнер, І. Петерсен); «Управління міжособистісними конфліктами» (Д. Веттен, К. Камерон); тест «Оцінка рівня конфліктності особистості»; методику А. Асінгера для вимірювання агресивності [2, с. 15-30].

Аналіз показав, що більшість юристів мають середній або підвищений рівень конфліктності. Для більшості опитаних типовими стилями поведінки в конфлікті є співпраця та компроміс, що свідчить про прагнення до конструктивного діалогу. Водночас значна частина респондентів виявила схильність до суперництва, що відображає елемент професійної змагальності та потребує розвитку емоційного контролю.

Порівняльний аналіз до та після участі у програмі профілактики продемонстрував позитивну динаміку:

- рівень конфліктності знизився у середньому на 17%;
- показники емоційної стабільності та комунікативної компетентності зросли;
- учасники відзначили зменшення проявів агресивності та покращення здатності до конструктивних переговорів.

Розроблена програма мала три етапи:

- 1) діагностико-мотиваційний – усвідомлення власних реакцій у конфліктних ситуаціях, розвиток мотивації до самопізнання;
- 2) тренінгово-корекційний – формування емоційної саморегуляції, розвиток навичок асертивності, емпатійного слухання та ефективної комунікації;
- 3) рефлексивно-оцінювальний – підбиття підсумків, осмислення змін і планування подальшого особистісного розвитку.

Використовувалися інтерактивні методи – рольові ігри, групові обговорення, медіаційні вправи, когнітивно-поведінкові техніки. Завдяки цьому учасники не лише засвоїли нові знання, а й відпрацювали їх у практичних ситуаціях.

Отже, розвиток емоційного інтелекту, комунікативних навичок та рефлексивності істотно знижує рівень конфліктності юристів.

Практична значущість полягає у можливості застосування програми в системі підвищення кваліфікації працівників юридичної сфери, у роботі психологічних служб і під час професійного відбору.

Запропонована система психологічної профілактики може стати ефективним інструментом підтримки психологічного благополуччя юристів, збереження їхньої професійної стійкості та попередження емоційного вигорання.

Література:

1. Герасіна Л. М., Требін М. П., Воднік В. Д. Конфліктологія : навч. посіб. Харків : Право, 2012. 128 с.
2. Дзюба Т. Комплекс методик для діагностики психологічної готовності керівника школи до взаємодії в умовах конфлікту / за наук. ред. Л. М. Карамушки. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2005. 48 с.

МАТЕРІАЛИ

Міжнародної науково-практичної конференції «Роль психології в сучасному світі»

Підписано до друку 13.01.26 Формат 60x84\16
Ум. друк. арк. 10,9 Наклад 100 прим. Зам. № 260023

Видавець і виготовлювач Національний університет біоресурсів
і природокористування України,
вул. Героїв Оборони, 15, м. Київ, 03041.
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 4097 від 17.06.2011