

**Запорізький національний університет
Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України**

ЖУРНАЛ СУЧАСНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Науковий журнал

Випуск 4 (39), 2025



Видавничий дім
«Гельветика»
2025

*Рекомендовано до друку
вченою радою Запорізького національного університету
протокол № 4 від 28.10.2025 р.*

Головний редактор:

Шевченко Н.Ф., доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології Запорізького національного університету

Редакційна колегія:

Александров Д.О., доктор психологічних наук, професор, професор кафедри соціальної роботи Київського національного університету імені Тараса Шевченка (м. Київ, Україна)

Аршава І.Ф., доктор психологічних наук, професор, професор кафедри музикознавства, композиції та творчої майстерності Дніпровської академії музики (м. Дніпро, Україна)

Горбань Г.О., доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри психології Запорізького національного університету (м. Запоріжжя, Україна)

Де Карло Алессандро, доктор філософії з психології Університету LUMSA у Римі (Італія)

Даль Корсо Лаура, доктор філософії з психології, доцент з організаційної психології та психології праці, факультета філософії, соціології, освітньої та прикладної психології Університету Падови (Італія)

Дорожкін В.Р., доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна» (м. Київ, Україна)

Зазимко О.В., кандидат психологічних наук, доцент, провідний науковий співробітник лабораторії когнітивної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (м. Київ, Україна)

Клопота Є.А., доктор психологічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та психології освітньої діяльності Запорізького національного університету (м. Запоріжжя, Україна)

Кононенко О.І., доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної психології Одеського національного університету імені І.І. Мечникова (м. Одеса, Україна)

Мельничук Т.І., кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії організаційної та соціальної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (м. Київ, Україна)

Паламарчук О.М., доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології та соціальної роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (м. Вінниця, Україна)

Ронгінська Т.І., доктор психологічних наук, директор Інституту психології Зеленогурського університету (Польща)

Санніков О.І., доктор психологічних наук, професор, професор кафедри теорії та методики практичної психології Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського (м. Одеса, Україна)

Сняданко І.І., доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри теоретичної та практичної психології Національного університету «Львівська політехніка» (м. Львів, Україна)

Ткалич М.Г., доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології Запорізького національного університету (м. Запоріжжя, Україна)

Статті у виданні перевірені на наявність плагіату за допомогою програмного забезпечення StrikePlagiarism.com від польської компанії Plagiat.pl.

На підставі Наказу Міністерства освіти і науки України № 886 від 02.07.2020 р. (додаток 4) журнал включено до Переліку наукових фахових видань України категорії «Б» у галузі психологічних наук (С4 – Психологія).

До жовтня 2022 р. журнал виходив під назвою «Проблеми сучасної психології». У зв'язку зі зміною назви журналу було внесено відповідні зміни до Переліку наукових фахових видань України на підставі Наказу МОН України від 10.10.2022 № 894 (додаток 2).

Журнал індексується у Index Copernicus, Academic Resource Index, Eurasian Scientific Journal Index, World Catalogue of Scientific Journals, Journal Index.

Реєстрація суб'єкта у сфері друкованих медіа:

Рішення Національної ради України з питань телебачення і радіомовлення № 2607 від 29.08.2024 року.

Ідентифікатор медіа: R30-05415

Суб'єкт у сфері друкованих медіа: Запорізький національний університет (вул. Університетська, 66, м. Запоріжжя, 69600, e-mail: znu@znu.edu.ua, тел. +38 (061) 228-75-08).

Мови розповсюдження: українська, англійська, польська, німецька, італійська, литовська, французька.

Zaporizhzhia National University
G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine

JOURNAL OF MODERN PSYCHOLOGY

Scientific journal

Issue 4 (39), 2025



Publishing House
"Helvetica"
2025

DOI "Journal of modern psychology"
DOI № 4 (39), 2025

<https://doi.org/10.26661/2786-7471>
<https://doi.org/10.26661/2786-7471/2025-4>

*Board of Zaporizhzhia National University
(protocol № 4, 28.10.2025)*

Editor-in-Chief:

N. Shevchenko, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Professor at the Department of Psychology, Zaporizhzhia National University

Editorial board:

D. Aleksandrov, Doctor of Psychology, Professor, Department of Social Work, Taras Shevchenko National University of Kyiv
I. Arshava, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Professor at the Department of Musicology, Composition and Creativity, Dnipro Academy of Music

A. De Carlo, Ph.D. in Psychology, LUMSA University of Roma (Italy)

L. Dal Corso, Ph.D. in Psychology, Associate Professor of Work and Organizational Psychology, Department of Philosophy, Sociology, Education and Applied Psychology, University of Padova (Italy)

V. Dorozhkin, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Professor of the Department of Psychology, Open International University of Human Development "Ukraine"

G. Gorban, Doctor of Psychological Sciences, professor of the Department of Psychology, Zaporizhzhia National University

Ye. Klopota, Doctor of Psychological Sciences, professor of the Department of Pedagogy and Psychology of Educational Activity, Zaporizhzhia National University

O. Kononenko, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Department of Social Psychology, Mechnikov Odessa National University

T. Melnychuk, Candidate of Psychological Sciences, Senior Researcher at the Laboratory of Organizational and Social Psychology, G.S. Kostyuk Institute of Psychology NAPS of Ukraine

O. Palamarchuk, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Department of Psychology and Social Work, Vinnitsa State Pedagogical University named after Mikhail Kotsyubynsky

T. Ronginska, Doctor of psychology, Director of the Institute of Psychology, The University of Zielona Góra (Poland)

A. Sannikov, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Professor of the Department of Theory and Methodology of Practical Psychology, Ushinsky South Ukrainian National Pedagogical University

I. Snyadanko, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Department of Theoretical and Practical Psychology, Lviv Polytechnic National University

M. Tkalych, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Professor at the Department of Psychology, Zaporizhzhia National University

O. Zazymko, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Leading Researcher in the Laboratory of Cognitive Psychology, the G.S. Kostyuk Institute of Psychology NAPS of Ukraine

The articles were checked for plagiarism using the software StrikePlagiarism.com developed by the Polish company Plagiat.pl.

Based on the Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine № 886 dated 02.07.2020 (Appendix 4), the journal is included in the List of scientific professional publications of Ukraine category "B" in the field of psychological sciences (C4 – Psychology).

Before October 2022, the journal was named "Problems of modern psychology". Due to the change of the journal's name, the List of scientific professional journals of Ukraine was amended according to the Decree of MES No. 894 (Annex 2) dated October 10, 2022.

The journal is indexed in scientometric databases: Index Copernicus (Poland), Academic Resource Index, Eurasian Scientific Journal Index, World Catalog of Scientific Journals, Journal Index.

Registration of Print media entity: Decision of the National Council of Television and Radio Broadcasting of Ukraine: Decision No. 2607 as of 29.08.2024.

Media ID: R30-05415

Media entity: Zaporizhzhia National University (Universytetska str., 66, Zaporizhia, 69600, e-mail: znu@znu.edu.ua, tel. +38 (061) 228-75-08).

Languages: Ukrainian, English, Polish, German, Italian, Lithuanian, French.

ISSN 2786-7471 (Print)
ISSN 2786-748X (Online)

© Zaporizhzhia National University, 2025

ЗМІСТ

Vasyutin R. M. <i>REFLECTIVE-TRANSFORMATIONAL APPROACH TO MANAGING THE POSITIVE POTENTIAL OF PSYCHOLOGICAL TRAUMA IN PERSONALITY DEVELOPMENT</i>	9
Вербицька Ю. М. <i>ВПЛИВ ТРАДИЦІЙНИХ І МУЛЬТИМЕДІЙНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ НА НАВЧАЛЬНУ МОТИВАЦІЮ СТУДЕНТІВ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ: ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ</i>	16
Гречаник М. І., Ткалич М. Г. <i>ДИНАМІКА ПРИВ'ЯЗАНOSTІ В ПСИХОДРАМІ: ШЛЯХИ ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНИХ ЗМІН ТА ІНТЕГРАЦІЇ ДОСВІДУ</i>	25
Губа Н. О., Неманежина А. О., Кисько К. В. <i>ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЗГУРТОВАНOSTІ ДИТЯЧОЇ ФУТБОЛЬНОЇ КОМАНДИ</i>	35
Косьянова О. Ю., Карпич І. А. <i>ПСИХОЛОГІЧНЕ КОНСУЛЬТУВАННЯ ОСІБ ІЗ РІЗНИМИ ІНДИВІДУАЛЬНО-ТИПОЛОГІЧНИМИ ОСОБЛИВОСТЯМИ: АНАЛІЗ ТЕМПЕРАМЕНТУ, ТРИВОЖНОСТІ Й АГРЕСИВНОСТІ</i>	43
Матвєєв Д. О. <i>ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНО-ЦІННІСНОГО КОМПОНЕНТА СПРАВЕДЛИВОСТІ В МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ</i>	52
Мельничук Т. І., Зубіашвілі І. К. <i>ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДІ</i>	60
Мосол Н. О., Федотова С. О. <i>ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ПІДЛІТКІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ ЗАСОБАМИ МИСТЕЦТВА</i>	70
Обискалов І. С. <i>ЕМПІРИЧНЕ ВИВЧЕННЯ РІВНЯ РОЗВИТКУ ПРОЦЕСУ УХВАЛЕННЯ РІШЕНЬ У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ</i>	77
Патруль М. В. <i>ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ТА ДИНАМІКИ ЕМОЦІЙНО-ОЦІННОГО КОМПОНЕНТА ОБРАЗУ «Я-ПРОФЕСІЙНИЙ» СТУДЕНТІВ АВІАЦІЙНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ</i>	86
Савченко А. І. <i>ПРОЦЕС ПРИЙНЯТТЯ РОЛІ В КОМАНДІ ЯК ВАЖЛИВА ДЕТЕРМІНАНТА ЕФЕКТИВНОЇ КОМАНДНОЇ ВЗАЄМОДІЇ</i>	94
Слободяник Н. В. <i>ВИВЧЕННЯ СУЧАСНОЇ ПРОБЛЕМИ ОСОБИСТІСНИХ РЕСУРСІВ</i>	101
Сняданко І. І., Антипович О. Г. <i>РОЛЬ СТОСУНКІВ У ВІДЧУТТІ БЕЗПОРАДНОСТІ Й СУМНОГО НАСТРОЮ УКРАЇНЦІВ У ЧАС ВІЙНИ</i>	109
Федько В. В. <i>ПСИХОЛОГІЧНА ЕКСПЕРТИЗА ЯК ВИД ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ОСВІТІ</i>	119
Хілько С. О. <i>ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ПРОАКТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ СИТУАЦІЙНОЇ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ</i>	127

Цукур О. Г.	
<i>СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ СОЦІАЛЬНОЇ ЗГУРТОВАНOSTI В УМОВАХ ВІЙНИ: СПРОБА КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЇ</i>	138
Цьомик Х. Б.	
<i>МЕХАНІЗМИ ТРАНСФОРМАЦІЇ КОГНІТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ САНОГЕННОГО МИСЛЕННЯ</i>	147
Чиханцова О. А.	
<i>ДИНАМІКА ПСИХОЛОГІЧНИХ РЕСУРСІВ ЯК ОСНОВА ЖИТТЄСТІЙКОСТІ Й ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ В УМОВАХ СОЦІАЛЬНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ</i>	157
Шевченко Н. Ф., Капустник Г. В.	
<i>СУБ'ЄКТИВНІ ЧИННИКИ ЗАДОВОЛЕНOSTІ ОБРАЗOM ФІЗИЧНОГО Я В ДІВЧАТ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ</i>	165
Шпак Д. О.	
<i>ЦІННІСНО-МОРАЛЬНЕ КОНСУЛЬТУВАННЯ ЯК ЗАСІБ НАДАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ РЕЛІГІЙНІЙ ОСОБИСТОСТІ</i>	174

CONTENTS

Vasyutin R. M. <i>REFLECTIVE-TRANSFORMATIONAL APPROACH TO MANAGING THE POSITIVE POTENTIAL OF PSYCHOLOGICAL TRAUMA IN PERSONALITY DEVELOPMENT</i>	9
Verbytska Yu. M. <i>THE IMPACT OF TRADITIONAL AND MULTIMEDIA TEACHING METHODS ON THE LEARNING MOTIVATION OF ADOLESCENT STUDENTS: AN EMPIRICAL STUDY</i>	16
Hrechanyk M. I., Tkalych M. H. <i>ATTACHMENT DYNAMICS IN PSYCHODRAMA: PATHS OF PSYCHOTHERAPEUTIC CHANGE AND INTEGRATION OF EXPERIENCE</i>	25
Guba N. O., Nemaneyzhyna A. O., Kysko K. V. <i>PSYCHOLOGICAL FEATURES OF CHILDREN'S FOOTBALL TEAM COHESION</i>	35
Kosyanova O. Yu., Karpych I. A. <i>PSYCHOLOGICAL COUNSELING FOR INDIVIDUALS WITH DIFFERENT INDIVIDUAL-TYPELOGICAL TRAITS: ANALYSIS OF TEMPERAMENT, ANXIETY, AND AGGRESSIVENESS</i>	43
Matvieiev D. O. <i>FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF THE EMOTIONAL AND VALUE COMPONENT OF JUSTICE IN FUTURE LAWYERS DURING PROFESSIONAL TRAINING</i>	52
Melnychuk T. I., Zubiashvili I. K. <i>PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF YOUTH'S ENTREPRENEURIAL COMPETENCE</i>	60
Mosol N. O., Fedotova S. O. <i>PSYCHOLOGICAL SUPPORT FOR THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATION SKILLS IN ADOLESCENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS USING ART</i>	70
Obyskalov I. S. <i>EMPIRICAL STUDY OF THE DECISION-MAKING PROCESS DEVELOPMENT IN YOUTH</i>	77
Patrul M. V. <i>PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS AND DYNAMICS OF THE EMOTIONAL-EVALUATIVE STRUCTURAL COMPONENT OF THE "PROFESSIONAL SELF" IMAGE AMONG AVIATION STUDENTS</i>	86
Savchenko A. I. <i>THE PROCESS OF ROLE ACCEPTANCE IN A TEAM AS AN IMPORTANT DETERMINANT OF EFFECTIVE TEAM INTERACTION</i>	94
Slobodianyk N. V. <i>STUDYING THE CURRENT PROBLEM OF PERSONAL RESOURCES</i>	101
Snyadanko I. I., Antypovych O. G. <i>THE ROLE OF RELATIONSHIPS IN THE FEELING OF HELPLESSNESS AND SAD MOOD OF UKRAINIANS DURING THE WAR</i>	109
Fedko V. V. <i>PSYCHOLOGICAL EXPERTISE AS A TYPE OF PROFESSIONAL ACTIVITY IN EDUCATION</i>	119
Khilko S. O. <i>PSYCHOLOGICAL FEATURES OF PERSONALITY PROACTIVITY MANIFESTATION IN CONDITIONS OF SITUATIONAL UNCERTAINTY</i>	127

Tsukur O. H.	
<i>SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF SOCIAL COHESION IN WARTIME: A CONCEPTUALIZATION ATTEMPT</i>	138
Tsomyk H. B.	
<i>MECHANISMS OF TRANSFORMATION OF COGNITIVE ACTIVITY OF THE PERSONALITY IN THE CONTEXT OF SANOGENIC THINKING</i>	147
Chykhantsova O. A.	
<i>THE DYNAMICS OF PSYCHOLOGICAL RESOURCES AS A FOUNDATION OF HARDINESS AND PERSONAL GROWTH UNDER SOCIAL TRANSFORMATIONS</i>	157
Shevchenko N. F., Kapustnik H. V.	
<i>SUBJECTIVE FACTORS OF SATISFACTION WITH PHYSICAL SELF-IMAGE IN ADOLESCENT GIRLS</i>	165
Shpak D. O.	
<i>VALUE-MORAL COUNSELING AS A MEANS OF PROVIDING PSYCHOLOGICAL ASSISTANCE TO THE RELIGIOUS PERSONALITY</i>	174

UDC 159.9.019.4:001.8(045)

DOI <https://doi.org/10.26661/2786-7471/2025-4-1>

REFLECTIVE-TRANSFORMATIONAL APPROACH TO MANAGING THE POSITIVE POTENTIAL OF PSYCHOLOGICAL TRAUMA IN PERSONALITY DEVELOPMENT

Vasyutin R. M.

PhD

Human Transformation CIC

116 Yardley Road, Acocks Green, Birmingham, United Kingdom

orcid.org/0009-0007-1132-0236

rvasyutin@gmail.com

Key words: *psychological trauma, post-traumatic growth, reflective-transformational approach, resilience, personality transformation, reflection.*

This article explores the reflective-transformational approach as an innovative method for managing the positive potential of psychological trauma. Trauma is traditionally understood as a destructive experience, often associated with suffering, emotional destabilization, and long-term psychological harm. However, this article emphasizes its paradoxical capacity to serve not only as a source of pain but also as a catalyst for personal growth, value reorientation, strengthened resilience, and the development of empathy. The central argument is that trauma, when reflected upon and reinterpreted, may be transformed from a purely negative event into a constructive resource for development.

The reflective-transformational approach is grounded in the process of deep reflection on traumatic experiences. Reflection enables individuals to distance themselves from habitual responses, critically reassess old coping strategies, and integrate their past into a new framework of meaning. In doing so, the traumatic experience is not erased or denied but recontextualized as part of a broader life narrative, opening the way to personality transformation. This framework positions trauma not simply as a clinical problem to be managed but as an existential turning point that, with proper support, can stimulate long-term positive change.

Central to the approach is a five-stage model of rethinking, which guides individuals through the phases of actualizing, exhausting, and discrediting existing strategies, followed by the generation of new insights and the consolidation of transformed meanings. The model is complemented by practical methods such as reflective counselling, which provides a safe and structured environment for self-reflection, dialogical exploration, and gradual transformation.

The article also underscores the crucial role of professional psychological support in facilitating this process. Well-organized therapeutic guidance helps clients transform trauma from a source of suffering into a developmental resource.

РЕФЛЕКСИВНО-ТРАНСФОРМАЦІЙНИЙ ПІДХІД ДО УПРАВЛІННЯ ПОЗИТИВНИМ ПОТЕНЦІАЛОМ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ТРАВМИ В ОСОБИСТІСНОМУ РОЗВИТКУ

Васюгін Р. М.

кандидат психологічних наук

Human Transformation CIC

116 Yardley Road, Acocks Green, Birmingham, United Kingdom

orcid.org/0009-0007-1132-0236

rvasyutin@gmail.com

Ключові слова: психологічна травма, посттравматичне зростання, рефлексивно-трансформаційний підхід, стійкість, трансформація особистості, рефлексія.

У статті досліджується рефлексивно-трансформаційний підхід як інноваційний метод управління позитивним потенціалом психологічної травми. Традиційно травму розглядають як деструктивний досвід, що асоціюється зі стражданням, емоційною дестабілізацією та довготривалими психологічними наслідками. Однак у статті підкреслюється її парадоксальна здатність бути не лише джерелом болю, а й каталізатором особистісного зростання, переорієнтації цінностей, посилення стійкості й розвитку емпатії. Центральний аргумент полягає в тому, що травма, осмислена та переінтерпретована, може трансформуватися із суто негативної події на конструктивний ресурс розвитку.

Рефлексивно-трансформаційний підхід ґрунтується на процесі глибокої рефлексії травматичного досвіду. Рефлексія дає індивіду змогу дистанціюватися від звичних реакцій, критично переосмислити застарілі стратегії подолання й інтегрувати минуле в нову систему смислів. У такий спосіб травматичний досвід не заперечується й не стирається, а переосмислюється як частина ширшої життєвої історії, відкриваючи шлях до особистісної трансформації. Такий підхід позиціонує травму не лише як клінічну проблему, яку варто подолати, а як екзистенційний переломний момент, що за належної підтримки може стимулювати довготривалі позитивні зміни.

Центральним елементом підходу є п'ятиетапна модель переосмислення, яка проводить індивіда через фази актуалізації, виснаження та дискредитації наявних стратегій, а далі – до формування нових інсайтів і закріплення трансформованих смислів. Модель доповнюється практичними методами, такими як рефлексивне консультування, яке забезпечує безпечне й структуроване середовище для саморефлексії, діалогічного дослідження та поступової трансформації.

У статті також підкреслюється ключова роль професійної психологічної підтримки в цьому процесі. Добре організоване терапевтичне супроводження допомагає клієнтам трансформувати травму з джерела страждання на ресурс розвитку.

Problem Statement. Psychological trauma is a widespread phenomenon that significantly impacts mental health, social functioning, and overall life satisfaction. Global research indicates that between 60% and 70% of adults report experiencing at least one traumatic event in their lifetime, while around 10–20% develop long-term psychological difficulties such as post-traumatic stress disorder (PTSD), depression, or anxiety [1]. Among refugees and migrants, the prevalence of trauma-related symptoms is even higher: studies show that up to 35–40% of refugees meet diagnostic criteria for PTSD, while

nearly 50% experience severe psychological distress associated with forced displacement, loss, and acculturation stress [2; 3].

Despite the recognition of trauma as a global health challenge, several critical problems remain:

1. Limited accessibility to professional psychological support, particularly for vulnerable groups such as refugees, migrants, or individuals with disabilities. Barriers include financial constraints, language difficulties, stigma surrounding mental health, and insufficient availability of trained professionals.

2. Narrow focus of many therapeutic approaches on symptom reduction and damage control, which often overlooks trauma's latent potential for positive transformation and growth [4].

3. Lack of integrative and culturally sensitive methods capable of addressing the complexity of trauma in diverse populations across different cultural, linguistic, and social contexts [2; 5].

4. Insufficient training of specialists and lack of systemic integration of trauma-informed practices into educational, healthcare, and community-based frameworks, resulting in fragmented or inconsistent support [1; 3].

These challenges highlight an urgent need for a systematic and theoretically grounded approach that not only mitigates the negative effects of trauma but also utilizes its constructive potential. This article proposes the reflective-transformational approach, which emphasizes reflection and inner transformation as key mechanisms for rethinking traumatic experiences. Such an approach aims to transform trauma from a source of suffering into a developmental resource, fostering personal growth, resilience, and existential reorientation.

Purpose of the Article. The primary purpose of this article is to substantiate the reflective-transformational approach as a conceptual and practical framework for managing the positive potential of psychological trauma as a condition for personal growth. While traditional perspectives on trauma often emphasize its destructive consequences – such as emotional suffering, loss of control, or long-term psychological disorders – the article argues that trauma also contains a latent constructive dimension. Specifically, it demonstrates that with appropriate reflection and therapeutic guidance, traumatic experiences can be reinterpreted not only as challenges to be compensated for but also as powerful catalysts for growth, transformation, and resilience.

The article seeks to provide both theoretical and methodological justification for this approach. On the theoretical level, it draws upon the body of research on post-traumatic growth [4], which highlights how adversity may lead to positive changes in life values, deeper empathy, strengthened interpersonal relationships, and an expanded vision of life possibilities. On the methodological level, it outlines structured practices such as reflective counselling [2; 5; 6; 7; 8; 9; 13] and presents a five-stage model of rethinking traumatic experiences. This model illustrates how reflection and inner transformation enable individuals to exhaust outdated coping mechanisms, confront inner crises, and ultimately discover new meanings and strategies that become integrated into their daily lives.

A key purpose of the article is to demonstrate that trauma management should not be understood solely

as damage control or compensation for psychological harm. Instead, it must also be seen as an opportunity to stimulate personality growth, existential reorientation, and the development of new life priorities. Reflection is presented as a central mechanism in this process [5; 6; 7; 8; 9], serving as the bridge that transforms destructive experiences into constructive resources. By fostering reflective awareness, individuals are able to reinterpret painful events, assign them new meaning, and convert them into sources of strength, wisdom, and resilience.

Although psychological trauma is undeniably painful, the article emphasizes its significant potential for personal transformation. This phenomenon, widely recognized as post-traumatic growth [1; 4; 10; 11], is characterized by positive changes that arise from overcoming life's adversities. The reflective-transformational approach thus provides a framework that not only acknowledges the suffering associated with trauma but also highlights the constructive possibilities it contains. By integrating reflection and inner transformation into therapeutic practice, trauma can be transformed into a resource for development, contributing both to individual healing and to broader processes of human growth and flourishing.

Results of Research. The study revealed that psychological trauma represents a profound emotional shock resulting from extreme or painful situations that exceed an individual's usual adaptive mechanisms. Such experiences disrupt a person's sense of safety, integrity, predictability of the world, and control over life [1]. Trauma shakes the foundations of identity and challenges one's assumptions about stability and security. However, the findings also demonstrate that trauma, while destabilizing and painful, carries within it a significant positive potential. This potential manifests in opportunities for inner growth, personal transformation, and enhanced resilience when the traumatic experience is consciously processed, reflected upon, and meaningfully integrated into one's life narrative.

The analysis of existing literature confirmed that this positive dimension of trauma has been extensively examined within the framework of post-traumatic growth. The works of Joseph and Linley [4] provide a comprehensive theoretical and practical basis for understanding the mechanisms of growth following adversity, while the seminal research of Tedeschi and Calhoun [11] remains foundational for conceptualizing post-traumatic growth as measurable and observable phenomena. In addition, sources from popular psychology, such as *Psychology Today* [10] and *PositivePsychology.com* [9], highlight the transformative role of crises in fostering value reorientation, strengthening empathy, and deepening interpersonal connections. This convergence of theoretical, empirical, and applied perspectives

suggests that trauma, though painful and destabilizing, may also function as a powerful developmental stimulus that redefines life trajectories.

The empirical and theoretical synthesis presented in this study underscores that the reflexive-transformational approach provides a particularly valuable framework for managing the constructive potential of trauma [2; 3; 5; 6; 7; 8; 9; 13]. Unlike approaches that concentrate primarily on symptom reduction, stabilization, or damage control, this model emphasizes deliberate reflection as the key mechanism of transformation. Reflection enables individuals to step back from automatic reactions, analyse their experiences with greater awareness, and recognize the insufficiency of habitual coping strategies. Through this process, clients can ultimately generate new interpretations of traumatic events that foster resilience, meaning-making, and empowerment.

The research also highlights that the process of transformation is not linear or automatic; rather, it unfolds through phases of struggle, crisis, and renewal. Clients may experience setbacks, doubts, or resistance before reaching moments of insight and breakthrough. Professional guidance and supportive dialogue are especially important at these turning points, ensuring that individuals are not left isolated in their struggles but are guided toward constructive rethinking [12].

In this context, trauma management is understood as a structured system of purposeful actions undertaken by both the specialist and the client. These actions include organizing the recovery process, regulating emotional states, developing reflective capacities, and mobilizing internal and external resources to overcome the consequences of trauma. The evidence indicates that when such actions are embedded within a reflexive framework, clients are more likely to achieve long-term changes in resilience, identity reconstruction, and existential orientation. Thus, the reflexive-transformational approach positions trauma not only as a challenge to be endured but also as an opportunity for reorientation, growth, and renewal.

Furthermore, the findings suggest that this approach has applications beyond individual therapy. Group sessions, community programs, and educational contexts can also benefit from reflective practices that transform trauma into a developmental resource [3; 14]. For populations affected by large-scale crises, such as refugees or caregivers of people with disabilities, the reflexive-transformational approach offers structured ways to process shared experiences and convert them into sources of collective resilience and solidarity.

Taken together, these results demonstrate that trauma management through reflection is a dynamic and structured process rather than a spontaneous or accidental phenomenon. This insight naturally leads

to the Five Stages Model of Reflective Re-thinking, which offers a systematic pathway for understanding how individuals move from the destabilization caused by trauma toward the creation of new meanings, resources, and personal growth.

Five Stages Model of Reflective Re-thinking. The results of the research indicate that transformation after trauma is not random but follows a structured and dynamic process. To describe this process, the Five Stages Model of Reflective Re-thinking was used as a theoretical and practical framework [2; 5; 6; 7; 8; 9]. This model explains how individuals gradually move from the destabilization caused by trauma toward the reconstruction of meaning, resilience, and personal empowerment. Each stage involves its own psychological challenges and opportunities, and professional support is often required to ensure safe progression.

Stage 1: Actualization of Meanings and Coping Tools.

At the outset, individuals draw upon the personal meanings and coping strategies they already possess. These resources may include cultural beliefs, family traditions, or previously successful problem-solving methods. Trauma, however, often exceeds the adaptive capacity of these strategies. The stage is characterized by active but limited attempts to mobilize known resources.

Example: A refugee displaced by war may initially cope by clinging to routines from their past life, while a parent of a child with a disability may try to apply earlier caregiving strategies in an entirely new and overwhelming context.

Stage 2: Exhaustion of Existing Strategies.

As time passes, individuals realize that familiar methods no longer bring relief or stability. Efforts to use the same coping mechanisms lead to frustration, fatigue, and eventually burnout. Although destabilizing, this stage is essential, as it forces individuals to recognize the limitations of their habitual responses.

Example: A trauma survivor relying on avoidance or denial may notice these strategies only intensify their anxiety and isolation, creating a vicious cycle of exhaustion and despair.

Stage 3: Discreditation and Inner Conflict.

In this phase, the inadequacy of old strategies becomes undeniable. Individuals may feel powerless, guilty, or incapable of overcoming their trauma. Inner conflict arises between the desire to maintain familiar ways of coping and the recognition that these methods are insufficient. This stage is emotionally painful but represents a crucial turning point, opening the possibility for rethinking fundamental assumptions.

Example: A caregiver of a child with complex needs may realize that traditional notions of “good

parenting” fail to capture the reality of constant medical demands, leading to painful feelings of failure and self-doubt.

Stage 4: Insight and Generation of New Meanings.

Through reflection, therapeutic dialogue, or self-analysis, individuals begin to develop new perspectives and coping strategies. Insights emerge, offering relief and a renewed sense of agency. Trauma is reinterpreted not simply as a source of harm but as a transformative experience that generates wisdom and strength.

Example: A war survivor may discover that their suffering deepens their empathy, inspiring them to support other displaced families. A parent of a child with disabilities may shift from despair to advocacy, seeing their experience as a unique opportunity to contribute to systemic change.

Stage 5: Application and Consolidation of New Resources.

The final stage involves testing, reinforcing, and integrating new meanings into daily life. These strategies become stable parts of identity and worldview, forming the foundation for long-term resilience and empowerment. Professional support focuses on sustaining progress and preventing regression.

Example: An individual who reframed loss as a motivation to live authentically may pursue a new career in counselling or advocacy. A caregiver may establish peer-support groups, thereby consolidating personal growth and extending it to others.

Summary of the Model. The Five Stages Model demonstrates that trauma is not merely a disruption but a developmental stimulus. By moving through actualization, exhaustion, discreditation, insight, and consolidation, individuals can reframe destructive experiences into meaningful resources. This structured pathway highlights that transformation requires conscious reflection, professional support, and sustained effort [2; 5; 6; 7; 8; 9].

Key Findings. The findings of the study can be summarized in six central points, each supported by empirical evidence, theoretical analysis, and practical illustrations.

1. Psychological trauma, though disruptive, contains the capacity to become a developmental resource when subjected to conscious reflection and professional guidance.

Trauma does not have to remain solely a source of suffering. Through structured reflection and therapeutic dialogue, clients can reinterpret traumatic experiences, discovering new meanings and opportunities for growth. Professional support ensures safety and prevents re-traumatization, making reflection a transformative rather than harmful process [4; 11].

Example: A parent overwhelmed by caregiving responsibilities may, through reflexive counselling,

reframe exhaustion as resilience and discover new strategies for balancing care with self-compassion.

2. Post-traumatic growth is supported by empirical evidence, confirming that adversity may lead to value shifts, strengthened resilience, and enhanced empathy.

Extensive research demonstrates that individuals often undergo profound positive changes after adversity [1; 4; 10; 11]. Trauma compels a reassessment of priorities, with less emphasis on external success and more on relationships, authenticity, and existential meaning. Resilience emerges as individuals prove to themselves that they can cope with crises, while empathy deepens through shared vulnerability.

Example: A refugee who has lost their home may develop stronger family bonds and solidarity within the diaspora, becoming more attuned to the suffering of others.

3. The reflective-transformational approach provides a structured framework through which trauma can be managed not only to reduce harm but also to initiate long-term positive changes.

Unlike symptom-focused interventions, this model integrates healing with development [2; 5; 6; 7; 8; 9]. Reflection allows individuals to move beyond stabilization toward growth, enabling them to construct new life narratives and strategies. This structured framework ensures that trauma-related growth is intentional and sustainable.

Example: An accident survivor initially seeking therapy for anxiety may, through reflection, discover a renewed sense of purpose and shift their career toward helping others in rehabilitation.

4. Reflection emerges as a central mechanism in transforming traumatic experiences into sources of meaning, self-awareness, and personal empowerment.

Reflection enables individuals to step outside automatic responses, critically examine their inner processes, and reinterpret painful experiences. It supports both cognitive reappraisal and emotional regulation, enhancing self-awareness and personal agency [6; 7; 8; 9].

Example: A survivor of domestic violence may, through reflection, move beyond self-blame, reconstruct their identity, and later become an advocate for others.

5. Trauma management involves active collaboration between client and specialist, creating conditions for rethinking and reconstructing life priorities. Transformation cannot occur in isolation. Clients’ willingness to engage in reflection must be matched with specialists’ ability to guide and support. Collaboration turns therapy into a co-created process that integrates trauma into life as a resource rather than a burden [12].

Example: A migrant struggling with cultural dislocation may, with the help of a therapist,

transform feelings of alienation into a renewed sense of belonging.

6. Trauma has a collective dimension, and post-traumatic growth can unfold not only on the individual level but also within groups and communities.

Trauma experienced collectively opens unique opportunities for shared resilience and solidarity [3; 14]. Group reflection fosters social bonds and transforms suffering into communal strength.

Example: A community of war-displaced families, through group sessions, may not only reduce individual suffering but also build collective visions of integration, advocacy, and social renewal.

Implications. The results of this research highlight the necessity of integrating the reflective-transformational approach into psychological counselling and therapeutic practices [2; 5; 6; 7; 8; 9]. Traditional trauma interventions often prioritize stabilization, symptom reduction, or damage control, which, while essential, remain insufficient to unlock the full developmental potential of trauma. By focusing on reflection and the conscious re-interpretation of traumatic experiences, practitioners can help clients transform trauma into a catalyst for growth rather than solely a source of suffering. This paradigm shift from “treating pathology” to “stimulating growth” represents a significant innovation in the field of trauma therapy.

A central implication of the study is the recognition of reflection as the primary mechanism of transformation. Conscious reflection enables clients to revisit their traumatic experiences from a new perspective, identify the limitations of outdated coping strategies, and create new meanings that support long-term resilience and empowerment. Therapists, therefore, must not only provide symptom relief but also cultivate reflective capacities in their clients. This can be achieved through structured methods such as open-ended questioning, narrative reconstruction, dialogical exploration, and reflexive counselling practices. By encouraging clients to re-examine and reinterpret their life narratives, professionals create opportunities for post-traumatic growth that extend beyond immediate recovery.

Another key implication concerns the strengthening of emotional resilience. The reflective-transformational approach provides structured opportunities for clients to rehearse, test, and consolidate new coping mechanisms. Through this process, resilience emerges as a form of “psychological immunity”, equipping individuals to face future stressors with greater adaptability and confidence [1; 10]. This resilience is not merely reactive but preventive, ensuring that individuals can respond to crises in ways that minimize long-term harm.

The findings also carry significant implications for existential reorientation and the optimization of

personal resources. Trauma often disrupts foundational beliefs about meaning, justice, and purpose. By guiding clients through reflection, practitioners can facilitate the reconstruction of these existential frameworks, enabling individuals to shift their life priorities toward authenticity, compassion, and self-actualization. This transformation enriches not only individual well-being but also contributes to the flourishing of families, communities, and societies.

Beyond individual therapy, the reflective-transformational approach demonstrates broad applicability in group work, educational contexts, and community-based interventions [3; 14]. Group reflection fosters solidarity, empathy, and collective resilience. Educational institutions can incorporate reflective practices into curricula to equip students with lifelong skills for coping with adversity. Community programs that use reflective methods can strengthen social cohesion, reduce stigma, and create opportunities for collective healing.

Finally, the integration of reflective-transformational methods into professional training and public policy is imperative. By equipping future therapists, educators, and community leaders with reflective tools, societies can better respond to the growing burden of trauma in a globalized world marked by migration, conflict, and rapid change. Embedding reflection as a cultural norm within trauma-informed practices will help reframe trauma from an exclusively destructive force into a potential catalyst for renewal and growth [2; 5; 9; 13].

Outcomes

Theoretical Outcomes. The research validates the reflective-transformational approach as an effective framework for managing the positive potential of trauma [2; 5; 6; 7; 8; 9; 13]. It demonstrates that trauma-related growth is not a random or spontaneous occurrence but a structured, reflective process that follows identifiable stages [4; 11]. The study expands the existing discourse on post-traumatic growth by emphasizing the centrality of reflection as the mechanism through which old coping strategies are exhausted, discredited, and replaced by new, more adaptive frameworks of meaning.

Practical Outcomes. On the practical level, the study highlights the importance of professional psychological support in guiding clients through the reflective process [2; 5; 9; 13]. Reflexive counselling emerges as a particularly valuable method, offering both safety and structure for individuals to critically engage with their traumatic experiences. The dual process of external guidance and internal reflection strengthens not only symptom relief but also the sustainability of post-traumatic growth [1; 10]. The research underscores that this approach can be effectively applied beyond individual therapy, including in groups, education, and community interventions [3; 14].

Overall Conclusion of Outcomes. Taken together, these outcomes show that the reflective-transformational approach enriches both theory and practice. Theoretically, it deepens our understanding of trauma as a dual phenomenon that contains both risk and developmental potential. Practically, it equips therapists, educators, and community leaders with concrete methods for guiding individuals and groups through trauma toward resilience, empowerment, and authentic personal transformation [2; 3; 5; 6; 7; 8; 9; 13; 14].

Practically, it equips therapists, educators, and community leaders with concrete, evidence-based methods for guiding individuals and groups through trauma toward resilience, empowerment, and authentic personal transformation [2; 3; 5; 6; 10; 11; 12; 13; 15; 16; 17]. By cultivating reflection, creating structured spaces for dialogue, and mobilizing both individual and collective resources, practitioners can help ensure that trauma becomes not just a wound to be healed, but a foundation for sustainable growth and flourishing.

REFERENCES

1. American Psychological Association (APA). (2016). Growth After Trauma. Retrieved from: <https://www.apa.org/monitor/2016/11/growth-trauma>.
2. Fazel, M., Wheeler, J., Danesh, J. (2005). Prevalence of serious mental disorder in 7000 refugees resettled in western countries: a systematic review. *The Lancet*, 365(9467), 1309–1314.
3. Steel, Z., Chey, T., Silove, D., Marnane, C., Bryant, R. A., van Ommeren, M. (2009). Association of torture and other potentially traumatic events with mental health outcomes among populations exposed to mass conflict and displacement: a systematic review and meta-analysis. *JAMA*, 302(5), 537–549.
4. Joseph, S., Linley, P. A. (2006). Growth Following Adversity: Theoretical Perspectives and Implications for Clinical Practice. *Clinical Psychology Review*, 26(8), 1041–1053.
5. Silove, D. (2013). The ADAPT model: A conceptual framework for mental health and psychosocial programming in post conflict settings. *Intervention*, 11(3), 237–248.
6. Rogers, C. R. (1961). On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy.
7. Semionov, I. N. (1985). Creative role of reflection in the self-development of personality. In Y. A. Ponomarev & P. Saarinen (Eds.), *Proceedings of the First Finnish-Soviet Symposium on Creativity* (pp. 23–30). Helsinki, Finland.
8. Semenov, I. N. (1989). The psychology of reflexion in the scientific work of S. L. Rubinshtein. *The Psychology Journal*, 4, 67–74, Berkeley, USA.
9. Wasiutin, R. N. (1998). Psychologiczne Zabezpieczenie Dzialalnosci Profesjonalney w Warunkach Kompleksowej Rekonstrukcji Przedsiębiorstwa. In VI Konferencje Androgogiczna, Institut Pedagogiki UMK. Torun, Poland.
10. PositivePsychology.com. (2022). What Is Post-Traumatic Growth? Retrieved from: <https://positivepsychology.com/post-traumatic-growth>.
11. Tedeschi, R. G., Calhoun, L. G. (1996). The Posttraumatic Growth Inventory: Measuring the Positive Legacy of Trauma. *Journal of Traumatic Stress*, 9(3), 455–471.
12. McAdams, D. P. (2009). *The Person: An Introduction to the Science of Personality Psychology* (5th ed., pp. 350–375, 410–430). Wiley.
13. Vasyutin, R. N. (1995). Reflection Method in Life-Long Education. In *Theses for Reports at IV European Congress of Psychology* (p. 455). Athens, Greece.
14. Vasyutin, R. N. (2024). Coaching for Parents of Children with Organic Lesions of the Central Nervous System. In *Modern Trends in the Psychological Service in the Education System: Theory and Practice* (pp. 658–662). Termez, Uzbekistan, TSPU.
15. Kalisch, R., Müller, M. B., & Tüscher, O. (2021). A conceptual framework for the neurobiological study of resilience. *Behavioral and Brain Sciences*, 44, e40. Retrieved from: <https://doi.org/10.1017/S0140525X20000818>.
16. Markowitz, J. C., Milrod, B., Bleiberg, K. (2022). Interpersonal approaches to treating trauma. *American Journal of Psychiatry*, 179(5), 333–343. Retrieved from: <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.20220123>.
17. Chen, Y., Bonanno, G. A., Zhou, X. (2023). Psychological resilience and post-traumatic growth: A meta-analytic review of longitudinal studies. *Journal of Traumatic Stress*, 36(2), 245–259. Retrieved from: <https://doi.org/10.1002/jts.22923>.

Дата першого надходження рукопису до видання: 20.09.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 15.10.2025
Дата публікації: 28.11.2025

ВПЛИВ ТРАДИЦІЙНИХ І МУЛЬТИМЕДІЙНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ НА НАВЧАЛЬНУ МОТИВАЦІЮ СТУДЕНТІВ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ: ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ

Вербицька Ю. М.

аспірантка

Український державний університет імені Михайла Драгоманова

вул. Пугогова, 9, Київ, Україна

orcid.org/0009-0005-9197-3303

verbytskaym2210@gmail.com

Ключові слова: *мотивація навчання, мультимедійні технології, пізнавальна активність студентів, традиційне навчання, юнацький вік, цифрові освітні інструменти, емоційне залучення, іноземна мова у вищій школі, дидактичні стратегії, освітня психологія.*

У статті проаналізовано вплив традиційних і мультимедійних методів навчання на рівень і структуру навчальної мотивації студентів юнацького віку. Здійснено теоретичний аналіз сучасних підходів до розуміння мотивації в освітньому процесі та класифікацій методів навчання. Узагальнено актуальні емпіричні напрацювання щодо ролі цифрового середовища у формуванні внутрішньої мотивації. Обґрунтовано доцільність використання мультимедійних технологій як засобу активізації пізнавальної діяльності, емоційного залучення та підвищення суб'єктивної значущості навчального матеріалу. Розроблено методичну модель емпіричного дослідження на основі інтегративного підходу, який включає когнітивний, емоційний, поведінковий, соціальний і методичний компоненти навчальної мотивації, з урахуванням положень теорії самовизначення. У дослідженні взяли участь студенти двох груп (N = 45) Українського державного університету імені М. Драгоманова, які навчалися за різними методичними підходами: традиційним та мультимедійним. Для збору даних застосовано авторську шкалу оцінювання навчальної мотивації. Отримані результати показали, що студенти мультимедійної групи продемонстрували статистично вищі показники за загальним рівнем мотивації, особливо за когнітивним, емоційним і методичним компонентами. Виявлено значущі міжгрупові відмінності, що свідчать про вищий рівень пізнавальної зацікавленості, емоційного комфорту й позитивного сприйняття організації навчального процесу серед студентів, які навчалися з використанням мультимедіа. Побудовано мотиваційні профілі обох груп і проаналізовано кореляційні зв'язки між компонентами мотивації. Установлено тісні внутрішні взаємозв'язки, що підтверджують цілісність мотиваційної структури. Запропоновано практичні рекомендації щодо впровадження мультимедійних технологій у викладання іноземних мов з урахуванням мотиваційного профілю студентів. Результати дослідження можуть бути використані для оптимізації методик викладання, розроблення мотиваційно орієнтованих навчальних курсів і підвищення ефективності навчального процесу у вищій школі.

THE IMPACT OF TRADITIONAL AND MULTIMEDIA TEACHING METHODS ON THE LEARNING MOTIVATION OF ADOLESCENT STUDENTS: AN EMPIRICAL STUDY

Verbytska Yu. M.

Postgraduate Student

Ukrainian State University named after Mykhailo Drahomanov

Pyrohova str., 9, Kyiv, Ukraine

orcid.org/0009-0005-9197-3303

verbytskaym2210@gmail.com

Key words: learning motivation, multimedia technologies, student cognitive engagement, traditional instruction, adolescent learners, digital educational tools, emotional involvement, foreign language teaching in higher education, didactic strategies, educational psychology.

The article analyses the impact of traditional and multimedia teaching methods on the level and structure of learning motivation among adolescent students. A theoretical review of modern approaches to understanding motivation in the educational process and classifications of teaching methods was conducted. Relevant empirical findings on the role of the digital environment in fostering intrinsic motivation were summarised. The relevance of multimedia technologies as a tool for stimulating cognitive engagement, emotional involvement, and subjective significance of educational content is substantiated. A methodological model of the empirical study was developed based on an integrative approach encompassing cognitive, emotional, behavioral, social, and instructional components of learning motivation, grounded in the Self-Determination Theory. The study involved students (N=45) of the Ukrainian State University named after M. Drahomanov, divided into two groups following different instructional approaches: traditional and multimedia. An author-developed scale for assessing learning motivation was used for data collection. The results showed that students in the multimedia group demonstrated statistically higher motivation scores, particularly in cognitive, emotional, and instructional components. Significant between-group differences were revealed, indicating a higher level of cognitive interest, emotional comfort, and positive perception of instructional organisation among students taught using multimedia. Motivational profiles of both groups were constructed, and correlations between motivational components were analysed. Strong internal interrelations were found, confirming the integrity of the motivational structure. Practical recommendations are proposed for the implementation of multimedia technologies in foreign language instruction, considering students' motivational profiles. The findings may be applied to optimise teaching methodologies, design motivation-oriented educational courses, and enhance the effectiveness of the learning process in higher education.

Постановка проблеми. Навчальна мотивація студентів юнацького віку є ключовим чинником їхньої академічної успішності, особистісного розвитку й ефективності освітнього процесу загалом. У сучасних умовах цифрової трансформації освіти особливого значення набуває вивчення того, як різні методи навчання – традиційні (лекції, конспекти, виклад інформації) та мультимедійні (інтерактивні презентації, відеоконтент, гейміфікація, VR, інтерактивні платформи) – впливають на формування й підтримку мотивації до навчання. Низка досліджень підтверджує, що мультимедійні технології сприяють зростанню емоційного залучення, когнітивної активності

та саморегуляції студентів. Зокрема, за даними С. Майєра [12], мультимедійне подання навчального матеріалу активізує кілька каналів сприймання, що підвищує рівень осмислення й запам'ятовування. Д. Зоу й М. Тенг [18] зазначають, що мультимедійне середовище створює умови для персоналізації навчання та позитивно впливає на внутрішню мотивацію студентів.

У вітчизняних роботах, зокрема в дослідженнях К. Бровко [1], М. Люлько [2], О. Мельник, Н. Гуриної [3], А. Черненко [4], також наголошується на потенціалі цифрових інструментів як засобів підвищення пізнавального інтересу. Водночас низка науковців, серед яких – А. Янковіак

[9], М. Люлько [2], О. Халабузар [9], звертають увагу на ризик поверхового засвоєння матеріалу та зниження дисциплінованості за умови надмірної мультимедійності. Окрему групу становлять дослідження, що порівнюють ефективність традиційного й цифрового навчання [6; 8; 15]. Вони показують, що ефективність мультимедіа залежить не лише від технології, а й від мотиваційних характеристик самого студента. Аналіз наукових джерел засвідчив недостатню кількість емпіричних досліджень, що системно порівнюють вплив традиційних і мультимедійних методів викладання на різні аспекти навчальної мотивації студентів юнацького віку в умовах української освітньої системи. Це, своєю чергою, підкреслює актуальність проведення аналізу, спрямованого на науково обґрунтоване впровадження інноваційних освітніх технологій у вищу школу з урахуванням психологічних особливостей студентської молоді.

З огляду на викладене вище, **метою статті** є емпіричне дослідження впливу традиційних і мультимедійних методів навчання на рівень навчальної мотивації студентів юнацького віку в умовах закладів вищої освіти. Для досягнення цієї мети поставлені такі науково-дослідницькі завдання:

1. Здійснити теоретичний аналіз сучасних наукових підходів до вивчення навчальної мотивації студентів і класифікації методів навчання, а також розробити методичну модель дослідження з урахуванням типу навчального методу як змінної впливу.

2. Провести емпіричне обстеження рівнів навчальної мотивації студентів, які навчаються за традиційною та мультимедійною методикою, і виокремити статистично значущі відмінності в мотиваційних показниках між досліджуваними групами.

3. Побудувати мотиваційні профілі студентів обох груп на основі п'ятикомпонентної моделі мотивації та виявити взаємозв'язки між її компонентами в загальній вибірці й підгрупах.

4. Сформулювати практичні рекомендації щодо впровадження ефективних навчальних підходів з урахуванням отриманих результатів.

Результати дослідження з обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Проведене нами теоретичне студіювання сучасних наукових джерел, присвячених проблематиці навчальної мотивації студентів юнацького віку, виявило все більшу наукову увагу до контекстуального характеру мотивації, зокрема до її залежності від форми організації навчального процесу, стилю викладання, технологічного середовища й індивідуально-психологічних особливостей студентів. Згідно з результатами дослідження Дж. Торрес і колег

[14], С. Лайтінен і колег [11], навчальна мотивація тісно пов'язана зі смисложиттєвими орієнтаціями, що особливо актуалізуються в юнацькому віці, коли формуються академічна ідентичність і внутрішній локус контролю. Дослідники наголошують на важливості соціального й мотиваційного клімату, який формується через спосіб подачі навчального матеріалу та взаємодію з викладачем [14]. Проаналізовані нами емпіричні роботи останніх років підтверджують, що форми й методи навчання мають істотний вплив на мотиваційні стратегії студентів. Зокрема, результати дослідження О. Хуртенко [5], Дж. Зайди [17] засвідчили, що глибина мотиваційної залученості студентів корелює з рівнем інтелектуального виклику, структурованістю подачі матеріалу й можливістю активної участі в навчальному процесі. Водночас спостерігається тенденція до домінування поверхових стратегій навчання за умов одноманітної або репродуктивної подачі, що ставить під сумнів ефективність виключно традиційних методик. У межах аналізу класифікацій навчальних методів ми опиралися на позицію про континуум освітніх підходів – від традиційних лекційно-репродуктивних до інтерактивних мультимедійних. Така дихотомія умовна, однак вона дає змогу верифікувати вплив способу навчання як окремої змінної. Підтримуючи підхід М. Ксяоухуї [16], ми виходимо з того, що не носій інформації сам по собі, а саме когнітивна організація процесу навчання є визначальною для ефективного засвоєння. Актуальні емпіричні дослідження, зокрема, Е. Станевичене й Г. Жекене [13] демонструють, що мультимедійні стратегії, адаптовані до когнітивного рівня студентів, мають статистично значущий вплив на академічну результативність.

Методичну модель нашого емпіричного дослідження (див. рисунок 1) сконструйовано на основі інтегративного мотиваційного підходу, що об'єднує когнітивні (інтерес, пізнавальні цілі), емоційні (задоволення, переживання), поведінкові (старанність, активність), соціальні (вплив групи та викладача) і методичні (умови організації навчання) чинники. В основу покладено адаптовану структуру внутрішньої та зовнішньої мотивації, розроблену на основі теорії самовизначення (*англ. Self-Determination Theory*) [7] і доповнену сучасними концепціями освітньої мотивації в цифровому середовищі. Представлена на рисунку 1 діаграма має пояснювальний характер і дала нам змогу окреслити основні змінні, зв'язки між ними й очікувані результати. У центрі моделі розміщено незалежну змінну – тип навчального методу, що представлений двома полюсами: традиційним і мультимедійним. Ця змінна є експериментальним чинником, який варіюється в процесі навчання у двох групах студентів. Контрольовані

змінні (зміст дисципліни, тривалість курсу, оцінювання) забезпечують рівність зовнішніх умов, а отже, ізоляцію впливу саме типу методу. На виході ми маємо залежну змінну – рівень і структуру навчальної мотивації, яка вимірюється за п'ятикомпонентною моделлю: когнітивний, емоційний, поведінковий, соціальний і методичний компоненти. Ці показники оцінюються до й після навчального впливу за допомогою психодіагностичного інструментарію. Метою такої конструкції є встановлення статистично значущого впливу навчального методу на мотиваційний профіль студентів. Очікуваний результат – виявлення переваг або недоліків кожного методу з точки зору формування стійкої та глибокої навчальної мотивації в юнацькому віці. Таким чином, модель виконувала не лише описову, а й прогностичну функцію: вона дала змогу гіпотетично передбачити, який тип освітнього впливу сприяє більш ефективному залученню студентів до навчання.

Для апробації моделі сформовано дві порівняні групи студентів, навчання яких здійснювалося з використанням різних методів: традиційного (аудиторне пояснення з опорою на друковані матеріали) і мультимедійного (інтерактивні презентації, відео, тести, цифрові платформи). При цьому збережено сталість змісту, тривалості й оцінювання навчального матеріалу. Така конструкція дала змогу стандартизувати фонові змінні та сфокусувати аналіз на типі методу.

Отже, у рамках висвітлення результатів, які стосуються другого дослідницького питання, з метою перевірки впливу типу навчального методу на рівень навчальної мотивації проведено емпіричне дослідження у двох групах студентів юнацького віку ($N = 45$) (18–21 років) Українського держав-

ного університету імені Михайла Драгоманова, які вивчали іноземну мову за різними методичними підходами. Перша група ($n = 24$) навчалася за традиційною методикою (фронтальні заняття з використанням друкованих матеріалів), друга група ($n = 21$) – за мультимедійною методикою, що включала цифрові платформи, відео, інтерактивні презентації й онлайн-тести. Для діагностики рівня навчальної мотивації використовувалась авторська адаптована шкала (див. додаток А), побудована на основі п'ятикомпонентної моделі мотивації (когнітивний, емоційний, поведінковий, соціальний, методичний компоненти), що узгоджується з Self-Determination Theory [7]. Шкала містила 25 тверджень (по 5 на кожен компонент), які оцінювалися за 5-бальною шкалою від «повністю не погоджуюсь» до «повністю погоджуюсь». Для підтвердження змістової відповідності й зрозумілості тверджень проведено поверхову (face validity) валідацію шкали. У процесі валідації взяли участь троє незалежних фахівців у галузі психології, які мають науковий ступінь кандидата психологічних наук і досвід у сфері психодіагностики й освітньої психології. Експерти позитивно оцінили логіку побудови шкали, релевантність компонентів мотивації й відповідність формулювань віковим та освітнім особливостям студентів юнацького віку.

Як показано в таблиці 1, попередній аналіз за допомогою критерію Манна-Уїтні виявив статистично значущі відмінності між двома групами студентів за загальним рівнем навчальної мотивації ($U = 612,5$; $p < ,01$). Студенти, які навчалися за мультимедійною методикою, демонстрували вищі середні бали мотивації ($M = 4,21$; $SD = 0,48$), порівняно з тими, хто навчався за традиційною

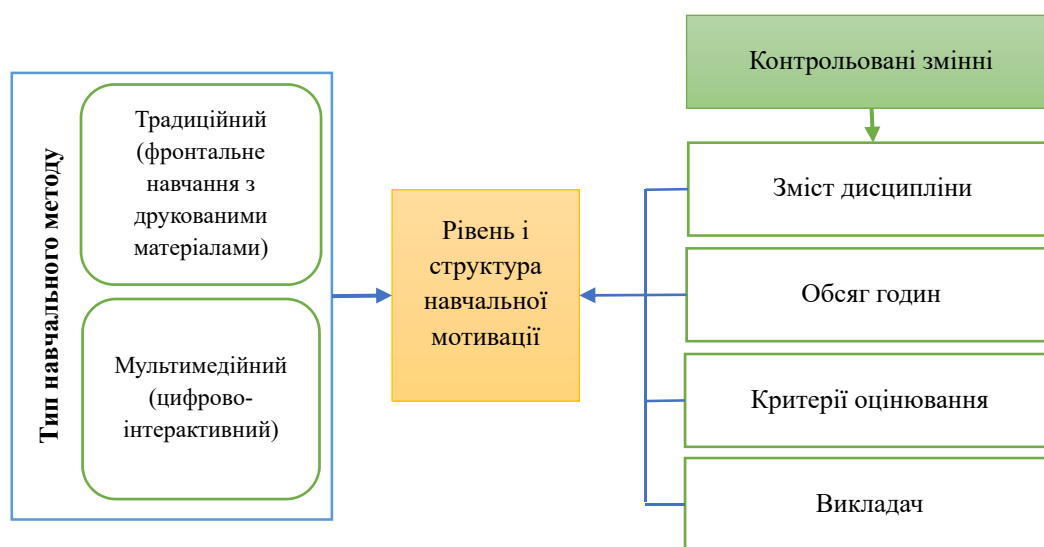


Рис. 1. Структурно-логічна модель дослідження впливу типу навчального методу на рівень та структуру навчальної мотивації студентів

Таблиця 1

Середні значення мотиваційних компонентів у двох групах студентів

Компонент мотивації	Традиційна група (n = 24)	Мультимедійна група (n = 21)	U-критерій Манна-Уїтні	p-рівень значущості
Когнітивний	3,58 (SD = 0.47)	4,28 (SD = 0.44)	574,0	p < 0,01
Емоційний	3,71 (SD = 0.51)	4,15 (SD = 0.49)	622,5	p < 0,05
Поведінковий	3,89 (SD = 0.42)	4,10 (SD = 0.45)	705,0	n.s.
Соціальний	3,95 (SD = 0.39)	4,03 (SD = 0.38)	816,5	n.s.
Методичний	3,54 (SD = 0.52)	4,31 (SD = 0.46)	563,0	p < 0,01
Загальний рівень	3,64 (SD = 0.51)	4,21 (SD = 0.48)	612,5	p < 0,01

методикою ($M = 3,64$; $SD = 0,51$). Особливо виражені відмінності виявлені за когнітивним компонентом мотивації ($U = 574,0$; $p < ,01$), що вказує на вищу пізнавальну залученість, зацікавленість у матеріалі й готовність до глибшої обробки інформації в мультимедійній групі. Також значущі переваги в цій групі простежуються за емоційним компонентом ($U = 622,5$; $p < ,05$), де учасники відзначали більше задоволення та позитивних емоцій від навчання, а також за методичним компонентом ($U = 563,0$; $p < ,01$), що відображає комфортність і привабливість використовуваних цифрових форматів подачі матеріалу. Водночас за поведінковим ($U = 705,0$) і соціальним компонентами ($U = 816,5$) статистично значущих відмінностей не виявлено ($p > ,05$), що може свідчити про стійкість загальної навчальної дисципліни та соціальної взаємодії незалежно від обраної методики викладання. Таким чином, отримані результати підтверджують, що мультимедійні методи навчання мають більш потужний мотиваційний потенціал, осо-

бливо у формуванні пізнавального інтересу, емоційного залучення й методичної привабливості курсу. Отримані дані узгоджуються з попередніми емпіричними висновками (Staneviciene, Žekienė, 2025; Xiaohui, 2024), які вказують на позитивний вплив цифрового середовища на навчальну мотивацію. У контексті української освітньої системи ці результати мають вагоме значення для обґрунтованого впровадження цифрових технологій у процес навчання іноземних мов. Вони засвідчують, що тип методу навчання є не лише організаційним, а й мотиваційно значущим фактором, який впливає на якість залученості та глибину переробки матеріалу студентами.

Для поглибленого розуміння специфіки навчальної мотивації студентів, які навчалися за традиційною та мультимедійною методиками, здійснено побудову мотиваційних профілів обох груп на основі п'ятикомпонентної моделі: когнітивний, емоційний, поведінковий, соціальний і методичний компоненти. На рисунку 2 представ-

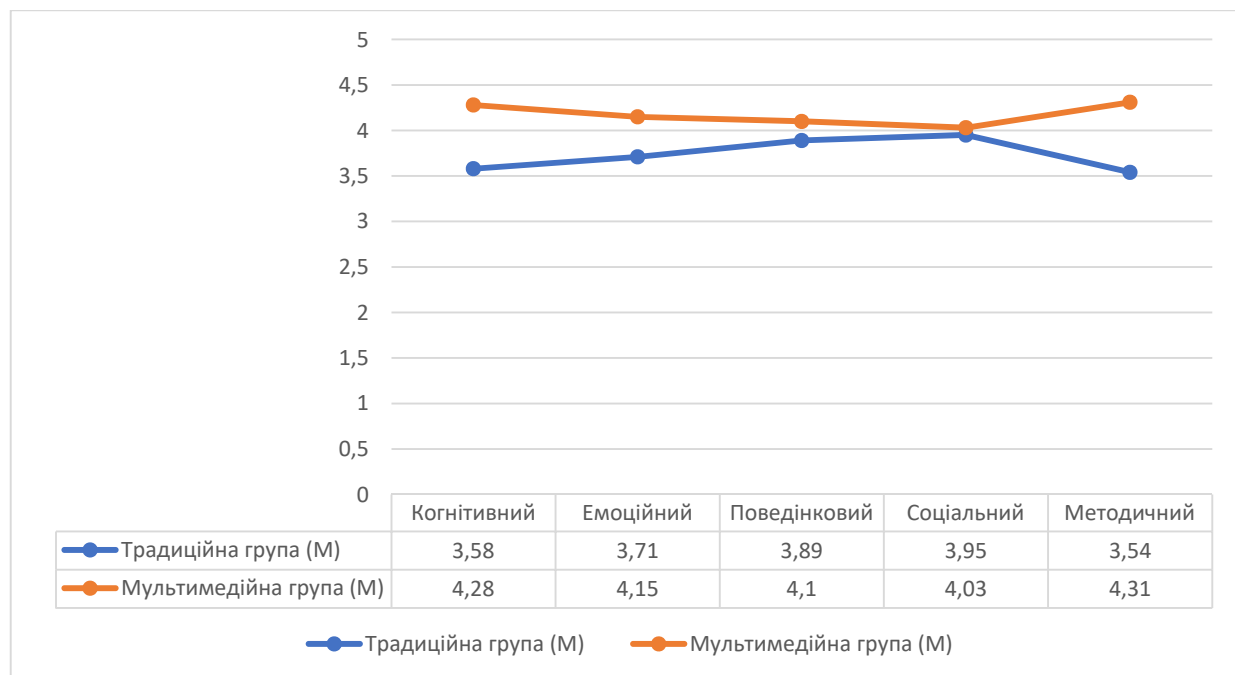


Рис. 2. Мотиваційні профілі студентів за методом викладання

лено середні значення кожного компонента для двох груп у вигляді профільної діаграми.

Як підтверджує візуалізація на рисунку 2, візуальний аналіз дає змогу зафіксувати чіткі переваги мультимедійної групи за когнітивним ($M = 4,28$), емоційним ($M = 4,15$) і методичним компонентами ($M = 4,31$) порівняно з традиційною групою ($M = 3,58$; $M = 3,71$; $M = 3,54$ відповідно). Поведінкові ($M = 4,10$ проти $M = 3,89$) і соціальні показники ($M = 4,03$ проти $M = 3,95$) демонструють менші відмінності.

З метою виявлення структурних зв'язків між різними аспектами мотивації проведено кореляційний аналіз за методом Спірмена окремо для загальної вибірки й кожної з груп. У загальній вибірці найбільш вираженими виявилися кореляції між: 1) когнітивним та емоційним компонентами ($p = 0,68$; $p < ,01$), 2) когнітивним і поведінковим ($p = 0,61$; $p < ,01$), та 3) емоційним і методичним ($p = 0,57$; $p < ,01$). Ці результати свідчать про взаємозумовленість пізнавальної залученості, позитивного емоційного фону та відчуття комфортності навчального процесу. У мультимедійній групі взаємозв'язки між компонентами були сильнішими й більш узгодженими. Зокрема, когнітивний компонент демонстрував високі кореляції з усіма іншими ($p > 0,60$), методичний компонент мав високу кореляцію з емоційним ($p = 0,74$; $p < ,01$), що може свідчити про позитивне сприйняття цифрових засобів навчання як емоційно підтримувальних. У традиційній групі спостерігалася більш розпорошена картина зв'язків: помірні кореляції ($p \approx 0,40 - 0,50$) між когнітивним і поведінковим компонентами, тоді як методичний компонент практично не корелював з іншими. Отримані нами дані підтверджують, що мотиваційна структура в студентів мультимедійної групи є більш цілісною та внутрішньо узгодженою: пізнавальна зацікавленість, позитивні емоції та зручність методики утворюють єдину мотиваційну систему. Натомість у традиційній групі мотивація є менш структурованою, що свідчить про нижчий рівень інтеграції мотиваційних чинників. Така різниця важлива для подальшого вдосконалення освітніх програм: мультимедійні методики потенційно не лише підвищують рівень мотивації, а й роблять її якісно складнішою та системнішою.

З огляду на емпіричні результати, які засвідчили вищі показники навчальної мотивації в студентів, які навчалися за мультимедійною методикою, доцільно рекомендувати низку практичних кроків для впровадження ефективних навчальних підходів у викладанні іноземної мови у вищій школі. Передусім ідеться про інтеграцію мультимедійних ресурсів у навчальний процес, адже використання інтерактивних презентацій, навчальних

відео, онлайн-платформ і цифрових тестів сприяє зростанню когнітивної та емоційної залученості студентів. Важливо також створювати методично комфортне середовище: структура занять має бути логічною, візуально підтриманою, адаптованою до темпу сприймання студентів і передбачати можливість самостійного опрацювання матеріалу. Підтримка пізнавального інтересу й автономії студентів передбачає застосування завдань, що стимулюють критичне мислення, дослідницький підхід і рефлексію, що узгоджується з принципами теорії самовизначення. Доцільним є й регулярне оновлення змісту та форматів подачі, аби забезпечити актуальність навчального матеріалу й уникнути рутинності. Нарешті, ефективним виявляється комбінування традиційних і мультимедійних методів, що дає змогу зберегти персональну взаємодію між викладачем і студентом, водночас використовуючи переваги цифрового середовища для підвищення мотиваційного залучення.

Висновки і перспективи подальших розробок у напрямку дослідження. Проведене дослідження дало змогу емпірично підтвердити припущення про те, що спосіб організації навчального процесу суттєво впливає на навчальну мотивацію студентів юнацького віку. Установлено, що застосування мультимедійних методик асоціюється зі зростанням когнітивної зацікавленості, емоційної залученості й методичної привабливості навчання. Це дає змогу трактувати цифрові підходи не лише як технічну інновацію, а і як психологічно значущий фактор підтримки внутрішньої мотивації студентів. Отримані дані свідчать про чутливість окремих компонентів мотивації до типу навчального впливу, зокрема когнітивного й емоційного, тоді як поведінкові й соціальні аспекти виявилися відносно стабільними в обох умовах. Побудова мотиваційних профілів дала змогу не лише зафіксувати відмінності між групами, а й виявити закономірні взаємозв'язки між різними складниками мотивації. Така структурна цілісність підтримує тезу про інтегрований характер мотиваційної сфери, у якій підсилення одного компонента може позитивно впливати на інші. Запропонована методична модель дослідження довела свою евристичну цінність і може бути використана для подальших експериментальних розвідок у суміжних напрямках психології навчання. Зокрема, перспективним видається дослідження ролі індивідуальних особливостей студентів – стилю навчання, рівня рефлексивності чи особистісної автономії – у модерації впливу різних методик. Окремим напрямом може стати апробація аналогічної моделі в інших освітніх контекстах, зокрема під час вивчення інших предметів або в умовах неформального навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бровко К. Цифрові технології як чинник активізації пізнавальної спрямованості студентів університету в процесі вивчення іноземної мови. *Вища освіта України*. 2025. № 2(97). С. 64–69. DOI: [https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2025.2\(97\).08](https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2025.2(97).08).
2. Люлько М. Інноваційні інтерактивні технології в процесі вивчення іноземних мов. *International Science Journal of Education & Linguistics*. 2024. Т. 3, № 6. С. 42–51. DOI: 10.46299/j.isjel.20240306.05.
3. Мельник О., Гурина Н. Інтерактивні платформи у вивченні іноземних мов для студентів немовних спеціальностей. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*. 2024. № 183(27). С. 122–127. DOI: <https://doi.org/10.58407/visnik.242720>.
4. Черненко А. В. Інтеграція цифрових інструментів у процес викладання іноземних мов в умовах дистанційного навчання. *Проблеми сучасних трансформацій. Серія «Педагогіка та психологія»*. 2025. Вип. 8. DOI: <https://doi.org/10.54929/2786-9199-2025-8-06-01>.
5. Хуртенко О. Чинники мотивації навчальної діяльності студентів закладів вищої освіти. *Psychology Travelogs*. 2025. № 2. С. 237–248. DOI: <https://doi.org/10.31891/PT-2025-2-23>.
6. Alqurashi N. Enhancing Language Acquisition: Integrating Traditional and Digital Methods for Learner Engagement. *European Scientific Journal, ESJ*. 2025. Т. 21, № 2. С. 41. DOI: <https://doi.org/10.19044/esj.2025.v21n2p41>.
7. Ryan R. M., Deci E. L. Self-Determination Theory. В: Maggino F. (ред.). *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research*. Cham : Springer, 2023. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-031-17299-1_2630.
8. Giray N. L., Irinco R. D., Bantilo R. G. Comparative Study on Traditional and Digital Materials in Science Education. *International Journal of Advanced Multidisciplinary Studies*. 2025. Т. 5, № 7. С. 194–208. URL: <https://www.ijams-bbp.net/wp-content/uploads/2025/07/7-IJAMS-JULY-2025-194-208.pdf>.
9. Jankowiak A. Przetechnologizowanie w nauczaniu języków obcych. *Applied Linguistics Papers*. 2023. № 3(27). С. 12–21. DOI: <https://doi.org/10.32612/uw.25449354.2023.3.pp.12-21>.
10. Khalabuzar O. Interactive technologies and methods of ELT within the conditions of digitalization. *Наукі записки Бердянського державного педагогічного університету*. 2022. Т. 1, № 2. С. 447–454. DOI: <https://doi.org/10.31494/2412-9208-2022-1-2-447-454>.
11. Laitinen S., Laakkonen E., Tuominen T., Kaukiainen A. Students' motivational orientations and their study well-being across different disciplines. *Learning and Individual Differences*. 2025. Vol. 120. Article 102674. URL: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2025.102674>.
12. Mayer R. E. Multimedia Learning. 3rd ed. New York : Cambridge University Press, 2020. 320 p. URL: <https://drive.google.com/file/d/1UQKDYfqoNjHuPZp62t-yckVda-VMRXYC/view>.
13. Staneviciene E., Žekienė G. The Use of Multimedia in the Teaching and Learning Process of Higher Education: A Systematic Review. *Sustainability*. 2025. Vol. 17, № 19. P. 8859. URL: <https://doi.org/10.3390/su17198859>.
14. Torres J., Chen D., Peixoto B. Locus of Control and Its Relationship with Motivation: Mediated by Grit. *Journal of Adolescent and Youth Psychological Studies (JAYPS)*. 2025. Vol. 6, № 5. P. 1–10. URL: <https://doi.org/10.61838/kman.jayps.6.5.16>.
15. Tudor Car L., Kyaw B., Dunleavy G., Smart N., Semwal M., Rotgans J., Low-Beer N., Campbell J. Digital Problem-Based Learning in Health Professions: Systematic Review and Meta-Analysis by the Digital Health Education Collaboration // *Journal of Medical Internet Research*. 2019. Vol. 21, № 2. Article e12945. URL: <https://www.jmir.org/2019/2/e12945>.
16. Xiaohui, M. Cognitive Learning Theory. *Kan Z. (eds) The ECPH Encyclopedia of Psychology*. Singapore : Springer, 2024. URL: https://doi.org/10.1007/978-981-97-7874-4_1073.
17. Zajda J. The Impact of Motivation on Students' Engagement and Performance. *Globalisation and Dominant Models of Motivation Theories in Education. Globalisation, Comparative Education and Policy Research*. Vol. 39. Cham : Springer, 2023. URL: https://doi.org/10.1007/978-3-031-42895-1_9.
18. Zou D., Teng M. F. Effects of tasks and multimedia annotations on vocabulary learning. *System*. 2023. Vol. 15. Article 103050. URL: <https://doi.org/10.1016/j.system.2023.103050>.

REFERENCES

1. Brovo, K. (2025). Digital technologies as a factor in activating students' cognitive orientation in the process of learning a foreign language [Tsyfrovі tekhnolohii yak chynnyk aktyvizatsii piznaval'noi spriamovanosti studentiv universytetu v protsesi vyvchennia inozemnoi movy]. *Higher Education of Ukraine*, 2(97), 64–69. [https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2025.2\(97\).08](https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2025.2(97).08).

2. Liulko, M. (2024). Innovative interactive technologies in the process of learning foreign languages [Innovatsiini interaktyvni tekhnolohii v protsesi vyvchennia inozemnykh mov]. *International Science Journal of Education & Linguistics*, 3(6), 42–51. <https://doi.org/10.46299/j.isjel.20240306.05>.
3. Melnyk, O., & Huryna, N. (2024). Interactive platforms in learning foreign languages for non-linguistic students [Interaktyvni platformy u vyvchenni inozemnykh mov dlia studentiv nemovnykh spetsial'nostei]. *Bulletin of the T. G. Shevchenko National University "Chernihiv Collegium"*, 183(27), 122–127. <https://doi.org/10.58407/visnik.242720>.
4. Chernenko, A. V. (2025). Integration of digital tools in the process of teaching foreign languages under distance learning conditions [Intehratsiia tsyfrovnykh instrumentiv u protses vykladannia inozemnykh mov v umovakh dystantsiinoho navchannia]. *Problems of Modern Transformations. Series: Pedagogy and Psychology*, 8. <https://doi.org/10.54929/2786-9199-2025-8-06-01>.
5. Khurtenko, O. (2025). Factors of learning motivation among higher education students [Chynnyky motyvatsii navchal'noi diial'nosti studentiv zakladiv vyshchoi osvity]. *Psychology Travelogs*, (2), 237–248. <https://doi.org/10.31891/PT-2025-2-23>.
6. Alqurashi, N. (2025). Enhancing Language Acquisition: Integrating Traditional and Digital Methods for Learner Engagement. *European Scientific Journal, ESJ*, 21(2), 41. <https://doi.org/10.19044/esj.2025.v21n2p41>.
7. Ryan, R. M., Deci, E. L. (2023). Self-Determination Theory. In: F. Maggino (eds), *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-17299-1_2630.
8. Giray, N. L., Irinco, R. D., & Bantilo, R. G. (2025). Comparative Study on Traditional and Digital Materials in Science Education. *International Journal of Advanced Multidisciplinary Studies*, V(7), 194–208. <https://www.ijams-bbp.net/wp-content/uploads/2025/07/7-IJAMS-JULY-2025-194-208.pdf>.
9. Jankowiak, A. (2023). Przetchnologizowanie w nauczaniu języków obcych. *Applied Linguistics Papers*, 3(27), 12–21. <https://doi.org/10.32612/uw.25449354.2023.3.pp.12-21>.
10. Khalabuzar, O. (2022). Interactive technologies and methods of elt within the conditions of digitalization. *Naukovi Zapiski Berdâns'kogo Deržavnogo Pedagogičnogo Universitetu*, 1(2), 447–454. <https://doi.org/10.31494/2412-9208-2022-1-2-447-454>.
11. Laitinen, S., Laakkonen, E., Tuominen, T., & Kaukiainen, A. (2025). Students' motivational orientations and their study well-being across different disciplines. *Learning and Individual Differences*, 120, Article 102674. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2025.102674>.
12. Mayer, R. E. (2020). *Multimedia learning* (3rd ed.). Cambridge University Press. Mode of Access: <https://drive.google.com/file/d/1UQKDYfqoNjHuPZp62t-yckVDA-VMRXYC/view>.
13. Staneviciene, E., & Žekienė, G. (2025). The Use of Multimedia in the Teaching and Learning Process of Higher Education: A Systematic Review. *Sustainability*, 17(19), 8859. <https://doi.org/10.3390/su17198859>.
14. Torres, J., Chen, D., & Peixoto, B. (2025). Locus of Control and Its Relationship with Motivation: Mediated by Grit. *Journal of Adolescent and Youth Psychological Studies (JAYPS)*, 6(5), 1–10. <https://doi.org/10.61838/kman.jayps.6.5.16>.
15. Tudor Car, L., Kyaw, B., Dunleavy, G., Smart, N., Semwal, M., Rotgans, J., Low-Beer, N., Campbell, J. (2019). Digital Problem-Based Learning in Health Professions: Systematic Review and Meta-Analysis by the Digital Health Education Collaboration. *Journal of Medical Internet Research*, 21(2), Article e12945. <https://www.jmir.org/2019/2/e12945>.
16. Xiaohui, M. (2024). Cognitive Learning Theory. In: Kan, Z. (eds), *The ECPH Encyclopedia of Psychology*. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-97-7874-4_1073.
17. Zajda, J. (2023). The Impact of Motivation on Students' Engagement and Performance. In: *Globalisation and Dominant Models of Motivation Theories in Education. Globalisation, Comparative Education and Policy Research* (vol. 39). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-42895-1_9.
18. Zou, D., & Teng, M. F. (2023). Effects of tasks and multimedia annotations on vocabulary learning. *System*, 15, Article 103050. <https://doi.org/10.1016/j.system.2023.103050>.

ДОДАТОК А

Адаптована шкала навчальної мотивації (на основі Self-Determination Theory)

Інструкція для респондентів. Оцініть, наскільки кожне з наведених тверджень відповідає вашому досвіду навчання іноземної мови на цьому курсі. Оберіть одну відповідь у кожному рядку за такою шкалою: 1) повністю не погоджуюсь, 2) скоріше не погоджуюсь, 3) важко сказати, 4) скоріше погоджуюсь, 5) повністю погоджуюсь.

I. Когнітивний компонент (інтерес, пізнавальна залученість)

1. Я із задоволенням дізнаюся нову інформацію із цього курсу.

2. Мені цікаво знаходити зв'язки між темами, які ми вивчаємо.
3. Я часто розмірковую над тим, як застосувати вивчене на практиці.
4. Я відчуваю інтелектуальний інтерес до навчального матеріалу.
5. Навчання на цьому курсі стимулює моє критичне мислення.

II. Емоційний компонент (задоволення, переживання)

6. Я отримую позитивні емоції від занять на цьому курсі.
7. Цей курс приносить мені задоволення.
8. Я з нетерпінням чекаю наступного заняття.
9. Навчання не викликає в мене негативних переживань або нудьги.
10. Я відчуваю емоційну підтримку з боку викладача.

III. Поведінковий компонент (старанність, активність)

11. Я відповідально виконую навчальні завдання.
12. Прагну брати участь у всіх формах навчальної роботи.
13. Навіть складні завдання я намагаюся виконувати до кінця.
14. Я шукаю додаткові матеріали з тем, які мене зацікавили.
15. Моя поведінка на заняттях активна і зосереджена.

IV. Соціальний компонент (вплив групи та викладача)

16. Атмосфера в студентській групі стимулює мене до навчання.
17. Участь інших студентів мотивує мене працювати більше.
18. Взаємодія з викладачем підтримує мою мотивацію.
19. Мені легко висловлювати свої думки на заняттях.
20. Спільна робота з іншими підвищує мою залученість.

V. Методичний компонент (умови організації навчання)

21. Завдання й матеріали курсу чітко структуровані.
22. Викладання побудоване логічно й зрозуміло.
23. Методи навчання допомагають мені краще засвоїти матеріал.
24. Я вважаю, що формат подачі матеріалу відповідає моїм потребам.
25. Використані методи роблять навчання цікавим і динамічним.

Дата першого надходження рукопису до видання: 25.09.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 21.10.2025
Дата публікації: 28.11.2025

УДК 159.9019.4:001.8(045)
DOI <https://doi.org/10.26661/2786-7471/2025-4-3>

ДИНАМІКА ПРИВ'ЯЗАНOSTІ В ПСИХОДРАМІ: ШЛЯХИ ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНИХ ЗМІН ТА ІНТЕГРАЦІЇ ДОСВІДУ

Гречаник М. І.

*PhD, старший викладач кафедри психології
Запорізький національний університет
вул. Університетська, 66, Запоріжжя, Україна
orcid.org/0000-0003-1650-3692
kunjutkazp@gmail.com*

Ткалич М. Г.

*доктор психологічних наук, професор,
професор кафедри психології
Запорізький національний університет
вул. Університетська, 66, Запоріжжя, Україна;
директор дослідницької лабораторії «Рейтинг Лаб» (Київ, Україна)
orcid.org/0000-0003-4101-9659
mtkalych@gmail.com*

Ключові слова: прив'язаність, психодрама, міжособистісні стосунки, обмін ролями, дзеркало, безпечна база, адаптація, психічне здоров'я.

У статті представлено теоретичний аналіз та обґрунтування імплементації основних положень теорії прив'язаності в застосування психодраматичних технік. Виділено окремий вплив концептуальних положень теорії прив'язаності – «безпечна база», внутрішні робочі моделі, емоційна регуляція та епістемічна довіра – на застосування психодраматичних технік. Їх інтеграція дає змогу пояснити, яким чином психодрама сприяє трансформації міжособистісних патернів, розвитку емоційної зрілості й формуванню безпечніших моделей прив'язаності в дорослому віці.

Визначено еволюційні чинники, які впливають на становлення прив'язаності, – епігенетичні, відчуття безпеки та формування соціальних зв'язків. Проаналізовано епігенетичні чинники становлення прихильності – вплив материнського догляду й токсичного стресу на формування когнітивних структур мозку. Особливу увагу приділено епігенетичним модифікаціям і впливу стресу на прихильність. Здійснено аналіз основних чинників, які впливають на становлення прихильності: відчуття безпеки й формування соціальних зв'язків. Виокремлено п'ять механізмів психодрами в контексті формування моделей прив'язаності ключових процесів: обмін ролями, розширення рольового репертуару, дзеркало, дублювання та групова база безпеки. Обмін ролями забезпечує можливість інтегрувати альтернативну перспективу й посилює емпатійне розуміння. Розширення рольового репертуару сприяє розвитку нових моделей взаємодії та подоланню ригідності міжособистісних патернів. Механізм дзеркала відкриває клієнту можливість побачити себе очима інших і відновити автентичність. Дублювання дає змогу винести назовні приховані емоції й внутрішні конфлікти, тим самим полегшуючи їх інтеграцію. Нарешті, групова база безпеки створює умови для переживання коригувального емоційного досвіду та сприяє поступовому переходу до більш адаптивних моделей стосунків.

ATTACHMENT DYNAMICS IN PSYCHODRAMA: PATHS OF PSYCHOTHERAPEUTIC CHANGE AND INTEGRATION OF EXPERIENCE

Hrechanyk M. I.

*PhD, Senior Lecturer at the Department of Psychology
Zaporizhzhia National University
Universytetska str., 66, Zaporizhzhia, Ukraine
orcid.org/0000-0003-1650-3692
kunjutkazp@gmail.com*

Tkalych M. H.

*Doctor of Psychological Sciences, Professor;
Professor at the Department of Psychology
Zaporizhzhia National University
Universytetska str., 66, Zaporizhzhia, Ukraine;
CEO, "Rating Lab" (Kyiv, Ukraine)
orcid.org/0000-0003-4101-9659
mtkalych@gmail.com*

Key words: *attachment, psychodrama, interpersonal relationships, role-playing, mirror, secure base, adaptation, mental health.*

The article presents a theoretical analysis and justification of the implementation of the main provisions of attachment theory in the application of psychodramatic techniques. The separate influence of the conceptual provisions of attachment theory – “secure base”, internal working models, emotional regulation and epistemic trust – on the application of psychodramatic techniques is highlighted. Their integration allows us to explain how psychodrama contributes to the transformation of interpersonal patterns, the development of emotional maturity and the formation of safer attachment models in adulthood. The evolutionary factors that influence the formation of attachment are identified: epigenetic, a sense of security and the formation of social ties. The epigenetic factors of attachment formation are analyzed – the influence of maternal care and toxic stress on the formation of cognitive brain structures. Special attention is paid to epigenetic modifications and the influence of stress on attachment. The main factors that influence the formation of attachment are analyzed: a sense of security and the formation of social ties. Five psychodrama mechanisms are identified in the context of forming attachment models of key processes: role exchange, role repertoire expansion, mirror, duplication, and group security base. Role exchange provides an opportunity to integrate an alternative perspective and enhances empathic understanding. Role repertoire expansion contributes to the development of new models of interaction and overcoming the rigidity of interpersonal patterns. The mirror mechanism opens up the opportunity for the client to see themselves through the eyes of others and restore authenticity. Duplication allows hidden emotions and internal conflicts to be brought out, thereby facilitating their integration. Finally, the group security base creates conditions for experiencing corrective emotional experiences and promotes a gradual transition to more adaptive relationship models.

Постановка проблеми. У сучасній психотерапії проблематика прив'язаності посідає ключове місце, оскільки цей феномен є базовим для розуміння міжособистісних стосунків та емоційного розвитку дорослої особистості. Теорія прив'яза-

ності розкриває механізми формування внутрішніх моделей взаємодії, які визначають якість стосунків і здатність індивіда до довіри, емоційної регуляції та близькості. Водночас психодрама, як метод дії, пропонує унікальний інструментарій

для дослідження й реконструкції цих моделей через рольові інверсії, відтворення значущих стосункових ситуацій і створення нових досвідів безпечного контакту.

Особливий інтерес викликає питання інтеграції цих двох підходів, адже психодрама дає змогу вивести на сцену ті патерни взаємодії, які в класичній психотерапії залишаються на рівні наративу. Це відкриває можливості не лише для інсайтів, а й для проживання нових форм прив'язаності в психотерапевтичному просторі. Однак, попри значний розвиток теорії прив'язаності та поширення психодрами як методу, сучасна наукова література ще недостатньо розглядає потенціал їх поєднання. Залишається відкритим питання, яким чином динаміка прив'язаності може бути відтворена й модифікована в психодраматичному процесі, які механізми сприяють інтеграції досвіду клієнта та як саме це впливає на ефективність психотерапевтичної взаємодії. Недостатньо дослідженими є й взаємозв'язки між особистісними особливостями клієнта, стилем прив'язаності терапевта та специфікою психодраматичної сцени.

Оскільки проблематика дослідження має міждисциплінарний характер, передусім треба виділити ті роботи, які загалом присвячені вивченню інтеграції психодрами й теорії прив'язаності. Значний внесок у вивчення впливу психодрами та проявів прив'язаності зробили J. Broom, C. Baim, H. Orkibi, R. Feniger-Schaal, Z. Vaxberg і низка інших авторів [3; 5; 26; 37]. Серед сучасних вітчизняних дослідників варто відзначити роботи М. Гречаник, М. Ткалич [1; 2], які вивчають аспекти прив'язаності в психотерапії, когнітивні компоненти прив'язаності. Серед учених, які досліджували аспект прив'язаності в психотерапії, можна згадати М. Mikulincer, C. Hazan, P. Shaver [23]. У роботах вони розкривають динаміку тривожності та її вплив на прихильність у міжособистісних стосунках; вплив любові, емоційної близькості й довіри в стосунках.

Водночас сучасні дослідники продовжують шукати межі теоретичної інтеграції психодрами й теорії прив'язаності. F. S. Ö. Soysal (2021) [34] зазначено, що систематичне застосування психодрами в роботі молоддю сприяє розвитку більш адаптивних механізмів емоційної регуляції, зокрема зростанню когнітивного переосмислення та зменшенню емоційної супресії. Такі результати можна інтерпретувати як ознаки зміцнення безпечних моделей прив'язаності, оскільки вони відображають більшу гнучкість у керуванні емоціями та здатність установлювати стабільніші міжособистісні зв'язки. М. А. Lopez-Gonzalez, P. Morales-Landazabal, G. Tora (2021) [20] у систематичному огляді підкреслюють, що психодрама

ефективно стимулює ознаки безпечного стилю прив'язаності в різних контекстах психосоціальної підтримки. Ці роботи створюють ґрунт для подальшого осмислення механізмів, через які психодрама може впливати на структури внутрішніх робочих моделей стосунків – не як окремий терапевтичний метод, а як інструмент реконструкції глибинних патернів прив'язаності в психотерапевтичному процесі.

Метою статті є теоретичне обґрунтування інтеграції теорії прив'язаності та психодрами в психотерапії.

Серед основних завдань дослідження виокремимо такі: 1) обґрунтувати роль концептуальних положень теорії прив'язаності в застосуванні психодраматичних технік; 2) провести аналіз і систематизацію основних механізмів психодрами в їх зв'язку з процесами становлення моделей прив'язаності; 3) визначити специфіку використання психодрами як інструмента інтеграції досвіду прив'язаності й розвитку здатності до побудови безпечних стосунків у психотерапевтичному процесі.

Результати дослідження з обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Теорія прив'язаності, започаткована J. Bowlby (1989) [4] і розвинута сучасними дослідниками (М. Mikulincer, P. Shaver (2007) [23]; J. Cassidy, P. R. Shaver (1999) [6], стала фундаментальною для розуміння того, як ранні міжособистісні досвіди формують внутрішні робочі моделі взаємодії. Її концептуальні положення визначають, що безпека у відносинах сприяє розвитку здатності до емоційної регуляції, довіри й автономії. Ці механізми прямо резонують із принципами психодрами, де група та режисер створюють безпечний простір для експериментування з новими ролями й реконструкції травматичних наративів J. L. Moreno (1987) [24]; J. Nolte, (2014) [25].

Першим завданням дослідження є *обґрунтувати роль концептуальних положень теорії прив'язаності в застосуванні психодраматичних технік*. У таблиці 1 наведено перелік основних концептуальних положень теорії прив'язаності, які імпліментуються в психодрамі.

Ключове положення J. Bowlby – «secure base» – отримало нове тлумачення в роботах P. Crittenden [9] та J. Holmes [17], які підкреслюють, що психотерапевт, а у психодрамі також група, виконують функцію безпечної бази. Це дає клієнту змогу більш вільно досліджувати власний досвід, вибудовувати нові поведінкові сценарії та інтегрувати їх у систему самості. У психодраматичному сетингу ця функція проявляється через роль «протагоніста», який у взаємодії з іншими учасниками може перевтілюватися в різні ролі, переживати нові форми емоційного досвіду й водночас збе-

Таблиця 1

Концептуальні положення теорії прив'язаності в застосуванні психодрами

Концептуальне положення	Характеристика	Автори
«Безпечна база» (secure base)	Психотерапевт або група створюють емоційну підтримку та захищене середовище, у рамках якого клієнт може досліджувати новий досвід і ролі	J. Bowlby; P. Crittenden; J. Holmes [4; 9; 17]
Внутрішні робочі моделі	Сталі уявлення про себе й інших, які формуються в ранніх стосунках і впливають на робочий альянс; у психодрамі можуть бути реконструйовані через обмін ролями	M. Mikulincer; P. Shaver; P. Fonagy; A. Slade [13; 14; 23; 32]
Емоційна регуляція та корегуляція	Прив'язаність визначає здатність регулювати афекти; у психодрамі група й директор підтримують процес емоційної стабілізації та корегуляції	A. Schore; D. Siegel; J. Coan [7; 8; 27; 29]
Епістемічна довіра	Здатність клієнта довіряти знанням і досвіду іншої людини; у психодрамі формується через наративну реконструкцію й групове прийняття	P. Fonagy; A. Danese; J. Holmes [10; 13; 17]
Наративна когерентність	Інтеграція особистого досвіду в цілісний і послідовний життєвий наратив; у психодрамі реалізується через гру	D. Siegel; A. Danese [10; 29]

рігати відчуття підтримки групи. Сучасні дослідження (P. Fonagy et al., 2019; A. Slade, 2020) [13; 32] наголошують, що психотерапія, яка включає в процес основи прив'язаності, сприяє «репарації» дезадаптивних внутрішніх моделей. У психодрамі цей процес відбувається завдяки таким технікам, як «обмін ролями», «дублювання» та «дзеркало», що відображають міжособистісні патерни й дають клієнту змогу переосмислити власні уявлення про стосунки. Таким чином, концепт внутрішніх робочих моделей із теорії прив'язаності стає пояснювальним механізмом трансформацій, які відбуваються в психодраматичному процесі. Важливим аспектом є положення, що прив'язаність визначає здатність до емоційної регуляції (A. Schore, 2019; D. J. Siegel (2020) [28; 30]. У психодрамі процес регуляції втілюється через групову динаміку: учасники – «допоміжні Я» – віддзеркалюють переживання протагоніста, даючи йому можливість інтегрувати емоційний досвід у безпечному середовищі. Це створює простір для корегуляції – одного з ключових понять сучасної нейронаукової інтерпретації прив'язаності (J. A. Coan, D. A. Sbarra, 2015) [8]. Дослідження A. Talia et al. (2025) [35] підкреслюють, що ключовим психотерапевтичним завданням є відновлення епістемічної довіри – здатності приймати досвід іншої людини як значущий. У психодрамі це реалізується через реконструкцію особистої історії у формі гри, що сприяє наративній когерентності й глибшій інтеграції життєвого досвіду. У цьому сенсі концепти теорії прив'язаності про довіру та когерентність наративу є безпосередньо релевантними для пояснення ефективності психодраматичних технік. У сучасній літературі все більше уваги приділяється тому, що психотерапевтичні методи, які

працюють із міжособистісною динамікою, є найбільш ефективними, коли вони спираються на положення теорії прив'язаності. Так, дослідження B. Mallinckrodt, J. Jeong (2015) [21] підкреслюють, що психотерапія з клієнтами, які мають дезорганізований стиль прив'язаності, потребує інтервенцій, здатних відновлювати відчуття безпеки й довіри. У масштабному дослідженні (I. Messina et al., 2021) [22] обстежено 630 дорослих, оцінено їхні орієнтації прив'язаності, загальні труднощі в емоційній регуляції та звичні стратегії внутрішньоособистісної й міжособистісної регуляції. Результати продемонстрували, що дисбаланс між гіперактивністю та деактивацією системи прив'язаності, характерний для тривожного, унікального, дезорганізованого стилів, відображається у відповідному дисбалансі регуляційних стратегій: надмірна залежність від інших притаманна тривожній прив'язаності, а псевдоавтономія – унікальній. Значення цього дослідження полягає в тому, що воно зміщує акцент із традиційного вивчення суто внутрішніх (інтраперсональних) стратегій регуляції на міжособистісні процеси. Це особливо релевантно для психодраматичного підходу, де група й психотерапевт стають безпечним простором для опанування нових форм взаємодії та спільного проживання афектів. Таким чином, отримані дані підтверджують, що психодрама, спираючись на положення теорії прив'язаності, може бути ефективним інструментом відновлення балансу між залежністю й автономією в клієнтів з небезпечними стилями прив'язаності.

У психодрамі це реалізується через групову підтримку, рольове відтворення й механізми «віддзеркалення», які дають клієнту змогу випробувати альтернативні сценарії стосунків і тим самим поступово формувати безпечніші внутрішні

моделі. Таким чином, концепт «безпечної бази» та положення про можливість реконструкції внутрішніх робочих моделей є ключовими пояснювальними принципами, що обґрунтовують використання психодрами для подолання наслідків ранніх порушень у сфері прив'язаності. Отже, концептуальні положення теорії прив'язаності – «безпечна база», внутрішні робочі моделі, емоційна регуляція та епістемічна довіра – становлять теоретичний фундамент для розуміння ефективності психодраматичних технік. Їх інтеграція дає змогу пояснити, яким чином психодрама сприяє трансформації міжособистісних патернів, розвитку емоційної зрілості й формуванню безпечніших моделей прив'язаності в дорослому віці.

Перейдемо до наступного завдання – *провести аналіз і систематизацію основних механізмів психодрами в їх зв'язку з процесами становлення моделей прив'язаності*. Теорія прив'язаності розглядає якість ранніх стосунків як базовий чинник формування внутрішніх моделей «Я–Інший», що визначають подальші міжособистісні взаємодії. У сучасних психотерапевтичних підходах дедалі більша увага приділяється не лише вивченню стилів прив'язаності клієнтів, а й пошуку методів, здатних впливати на їхню трансформацію. У цьому контексті психодрама виявляється особливо продуктивною, оскільки поєднує вербальний і тілесний виміри досвіду, даючи клієнту можливість переживати й інтегрувати нові моделі взаємодії. У сучасній психотерапевтичній науці психодрама розглядається як метод, що поєднує реконструкцію травматичного досвіду з формуванням нових моделей стосунків. Її механізми тісно співвідносяться з положеннями теорії прив'язаності, зокрема з концептами «безпечної бази», емоційної корегуляції та трансформації внутрішніх робочих моделей. Завдяки своїй інтерактивній і груповій природі психодрама створює умови, у яких клієнт може «переписати» власний досвід взаємодії, отримавши підтримку від групи й ведучого.

Одним із ключових механізмів є обмін ролями (role reversal). Перехід у позицію іншої особи дає клієнту змогу побачити власну поведінку й емоції ззовні й інтегрувати іншу перспективу. L. Testoni et al. (2018) [36] показали, що обмін ролями знижує ригідність у міжособистісних схемах і стимулює розвиток емпатії, що безпосередньо пов'язано з формуванням безпечніших моделей прив'язаності. Цей механізм також має значення для клієнтів із тривожною прив'язаністю, оскільки дає їм змогу краще усвідомлювати реакції партнера в стосунках і знижувати рівень гіперактивації системи прив'язаності. Дослідження демонструє, що психодрама ефективно працює з глибокими емоційними переживаннями (як-от: страх смерті,

кризові стани), безпосередньо підтримуючи процеси переживання, інтеграції досвіду й пошуку значення

Іншим важливим механізмом є розвиток і розширення рольового репертуару, який сприяє інтеграції нових моделей «Я–Інший». Важливим внеском у систематизацію психодраматичних механізмів у контексті міжособистісної динаміки є робота M. A. Lopez-Gonzalez, P. Morales-Landazabal, G. Tora (2021) [20], присвячена систематичному огляду клінічних досліджень групової психодрами. Автори продемонстрували, що психодраматичні інтервенції є особливо ефективними для розширення соціальних ролей і формування нових патернів взаємодії в клієнтів, які мають труднощі з довірою та близькістю. Отримані результати підтверджують, що саме завдяки груповому формату й інсценізації ключових життєвих ситуацій учасники можуть випробувати коригувальний емоційний досвід, що безпосередньо впливає на перебудову внутрішніх моделей прив'язаності.

Також важливим механізмом є механізм дзеркала, яке в психодрамі забезпечує зворотний зв'язок від групи. S. Giacomucci (2021) [16] підкреслює, що цей процес допомагає відновити почуття автентичності й побачити себе очима інших у підтримуючому середовищі. Для осіб з унікаючим стилем прив'язаності це має особливе значення, оскільки групове «віддзеркалення» дає змогу поступово інтегрувати досвід прийняття та знижує схильність до ізоляції.

Значний інтерес становлять результати T. Dogan (2010) [12], який в експериментальному дослідженні довів, що психодрама має потенціал знижувати інтенсивність унікаючого, тривожного, дезорганізованого стилів прив'язаності й підвищувати рівень психологічної адаптації молоді. Учасники психодраматичних груп навчалися виражати емоції, усвідомлювати власні міжособистісні патерни та перевіряти нові стратегії в безпечному груповому просторі. Саме поєднання символічної дії, рольового експериментування й емоційної підтримки групи створює умови для реконструкції внутрішніх моделей прив'язаності, що є ключовим для переходу від тривожних чи унікаючих патернів до більш безпечних та інтегрованих форм стосунків.

Наступним важливим механізмом є дублювання (doubling), яке відіграє стратегічну роль у розкритті внутрішнього досвіду протагоніста: інший учасник (double) виражає недомовлені думки, емоції або внутрішні конфлікти, допомагаючи тим самим актуалізувати приховані аспекти психологічного переживання (T. Dayton (2004)) [11]. З погляду групової динаміки, цей процес нерозривно пов'язаний з комунікативною взає-

модією між різними ролями, що підсилює інтерактивну змінність терапевтичного простору. Н. W. Gessmann (1996) [15] описав десять типів дублів із різним психотерапевтичним впливом – від заспокійливого та підтримувального до активізуючого або провокативного, кожен із яких має специфічний ефект на протагоніста в плані активації, когнітивного прозріння чи емоційного заспокоєння.

Таким чином, сучасні дослідження підтверджують, що психодрама впливає на становлення моделей прив'язаності через кілька взаємопов'язаних механізмів: коригувальний емоційний досвід, рольове відображення, соціальне дзеркало, розширення рольового репертуару та формування групової бази безпеки. Їх дія реалізується на трьох рівнях – емоційному, когнітивно-рефлексивному та соціально-груповому – і безпосередньо сприяє інтеграції більш безпечних і гнучких моделей прив'язаності в дорослому віці.

З огляду на наведене, механізми психодрами можна систематизувати в трьох взаємопов'язаних площинах. По-перше, емоційна площина, яка охоплює коригувальний досвід та інтерперсональну регуляцію. По-друге, когнітивно-рефлексивна площина, що включає шеринг і віддзеркалення. По-третє, соціально-групова площина, яка реалізується у створенні групової бази безпеки. Системна взаємодія цих механізмів сприяє трансформації дезадаптивних моделей прив'язаності, формуванню більш гнучких внутрішніх моделей і підвищенню психологічної стійкості. Систематизація механізмів психодрами в контексті формування моделей прив'язаності дає змогу виокремити п'ять ключових процесів: обмін ролями, розширення рольового репертуару, дзеркало, дублювання та групова база безпеки. Кожен із них має власну специфіку впливу на клієнта. Обмін ролями забезпечує можливість інтегрувати альтернативну перспективу й посилює емпатійне розуміння. Розширення рольового репертуару сприяє розвитку нових моделей взаємодії та подоланню ригідності міжособистісних патернів. Механізм дзеркала відкриває клієнту можливість побачити себе очима інших і відновити автентичність. Дублювання дає змогу винести назовні приховані емоції й внутрішні конфлікти, тим самим полегшуючи їхню інтеграцію. Нарешті, групова база безпеки створює умови для переживання коригувального емоційного досвіду та сприяє поступовому переходу до більш адаптивних моделей стосунків.

Перейдемо до наступного, останнього, завдання – *визначити специфіку використання психодрами як інструмента інтеграції досвіду прив'язаності й розвитку здатності до побудови безпечних стосунків у психотерапевтич-*

ному процесі. Психодрама належить до методів, які забезпечують поєднання експресивних, рольових та інтерактивних технік, створюючи умови для реконструкції досвіду міжособистісних стосунків. У межах сучасної психотерапії дедалі більше досліджень демонструють її значення для інтеграції досвіду прив'язаності й розвитку здатності до побудови безпечних стосунків. Це пов'язано з тим, що психодрама дає клієнту змогу актуалізувати «внутрішні робочі моделі» прив'язаності через актуалізацію значущих стосунків, а також змінити поведінкові стратегії в безпечному груповому середовищі.

Важливим емпіричним підтвердженням ефективності психодрами в цьому контексті є метааналіз D. A. Kirper, T. D. Ritchie (2003) [18], який охопив 25 контрольованих досліджень із загальною вибіркою понад 1300 учасників. Автори продемонстрували, що психодраматичні техніки мають високий рівень ефективності (Cohen's $d \approx 0,95$), а найдієвішими інструментами виявилися обмін ролями (role reversal) і дублювання (doubling). Ці техніки сприяли підвищенню рівня емпатії, розвитку емоційної регуляції та формуванню здатності до довірливих контактів. У світлі теорії прив'язаності це можна розглядати як підтвердження того, що психодрама здатна модифікувати дезадаптивні патерни взаємодії та сприяти поступовій інтеграції більш безпечних моделей стосунків. Психодрама також є потужним інструментом інтеграції досвіду прив'язаності. У цьому контексті особливу увагу заслуговує оглядова робота M. Lim et al. (2021) [19], що систематизує понад вісімдесят років досліджень у сфері психодрами. Автор показує, що ключові психодраматичні механізми – обмін ролями, дублювання та дзеркало – виконують функцію корекційного досвіду, де клієнт може безпечно перевіряти нові патерни взаємодії та формувати альтернативні внутрішні моделі «Я-Інший». Саме через створення групового простору безпеки й емпатійної взаємодії психодрама сприяє інтеграції попереднього досвіду прив'язаності, який може бути травматичним чи фрагментованим, у більш узгоджені та стабільні моделі стосунків. Таким чином, психодрама постає як засіб, що водночас активує когнітивні, емоційні та міжособистісні процеси, підтримуючи розвиток здатності клієнта до формування безпечних і довірливих відносин у терапевтичному й позатерапевтичному контекстах.

На особливу увагу заслуговує психодраматичний підхід, адаптований до теорії прив'язаності. Так, С. Baim (2020) [3] наголошує на важливості врахування інтерсуб'єктивного простору в психотерапевтичній роботі, зокрема через інсце-

нізацію та рольові реконструкції взаємин. Він пропонує цілеспрямовано адаптувати класичні психодраматичні техніки (наприклад, обмін ролями, дублювання, дзеркало) для роботи з внутрішніми моделями прив'язаності клієнта. На думку дослідника, такі інтервенції дають змогу створити «досвід безпечної прив'язаності» в психотерапевтичному просторі, де клієнт може пережити новий тип емоційного зв'язку. Важливо, що ці техніки не лише активізують афективну пам'ять, а й сприяють ко-створенню нових сенсів і реляційних патернів у режимі «тут-і-зараз». Таким чином, психодрама, збагачена теорією прив'язаності, є ефективним інструментом глибокої інтерсуб'єктивної роботи з ранніми емоційними структурами, які проявляються в стосунках клієнта з психотерапевтом.

Таким чином, психодрама постає як інтегративний інструмент, що поєднує дію, рефлексію та групову підтримку. Вона забезпечує простір для повторного переживання ключових досвідів прив'язаності, їх осмислення й трансформації. Це дає змогу не лише знижувати інтенсивність симптомів чи покращувати соціальну адаптацію, а й здійснювати глибинні зміни у внутрішніх моделях «Я-Інший», що є фундаментальними для розвитку здатності до побудови безпечних, довірливих і стабільних стосунків у дорослому житті. Специфіка використання психодрами як інструмента інтеграції досвіду прив'язаності полягає в тому, що вона створює інтерсуб'єктивний простір, де клієнт може актуалізувати власні патерни стосунків і водночас пережити новий, коригувальний досвід у безпечному середовищі. Групова динаміка забезпечує контекст «соціальної бази безпеки», у якій учасники отримують визнання, прийняття й можливість будувати нові стосунки на основі довіри. Завдяки інтеграції тілесного, емоційного та когнітивного рівнів психодрама уможливорює не лише реконструкцію травматичних епізодів, а й поступове формування альтернативних внутрішніх моделей взаємодії. У такий спосіб метод сприяє розвитку здатності до емпатії, саморефлексії та ко-регуляції, що є критично важливим для переходу від небезпечних стилів прив'язаності до більш безпечних і стабільних форм міжособистісних відносин. Саме ця багаторівнева дія – поєднання відтворення попередніх досвідів, колективного відображення й емоційного утримання – робить психодраму унікальним засобом інтеграції досвіду прив'язаності та розвитку стійкості в терапевтичному процесі.

Висновки і перспективи подальших розробок у напрямку дослідження. Теоретичний аналіз проблеми дав змогу визначити такі аспекти:

1. Концептуальні положення теорії прив'язаності – «безпечна база», внутрішні робочі моделі, емоційна регуляція та епістемічна довіра – становлять теоретичний фундамент для розуміння ефективності психодраматичних технік. Їх інтеграція дає змогу пояснити, яким чином психодрама сприяє трансформації міжособистісних патернів, розвитку емоційної зрілості й формуванню безпечніших моделей прив'язаності в дорослому віці.

2. Систематизація механізмів психодрами в контексті формування моделей прив'язаності дає змогу виокремити п'ять ключових процесів: обмін ролями, розширення рольового репертуару, дзеркало, дублювання та групова база безпеки. Кожен із них має власну специфіку впливу на клієнта. Обмін ролями забезпечує можливість інтегрувати альтернативну перспективу й посилює емпатійне розуміння. Розширення рольового репертуару сприяє розвитку нових моделей взаємодії та подоланню ригідності міжособистісних патернів. Механізм дзеркала відкриває клієнту можливість побачити себе очима інших і відновити автентичність. Дублювання дає змогу винести назовні приховані емоції й внутрішні конфлікти, тим самим полегшуючи їх інтеграцію. Нарешті, групова база безпеки створює умови для переживання коригувального емоційного досвіду та сприяє поступовому переходу до більш адаптивних моделей стосунків.

3. Специфіка використання психодрами як інструмента інтеграції досвіду прив'язаності полягає в тому, що вона створює інтерсуб'єктивний простір, де клієнт може актуалізувати власні патерни стосунків і водночас пережити новий, коригувальний досвід у безпечному середовищі. Групова динаміка забезпечує контекст «соціальної бази безпеки», у якій учасники отримують визнання, прийняття й можливість будувати нові стосунки на основі довіри. Завдяки інтеграції тілесного, емоційного та когнітивного рівнів психодрама уможливорює не лише реконструкцію травматичних епізодів, а й поступове формування альтернативних внутрішніх моделей взаємодії. У такий спосіб метод сприяє розвитку здатності до емпатії, саморефлексії та ко-регуляції, що є критично важливим для переходу від небезпечних стилів прив'язаності до більш безпечних і стабільних форм міжособистісних відносин. Саме ця багаторівнева дія – поєднання інсценізації, колективного відображення й емоційного утримання – робить психодраму унікальним засобом інтеграції досвіду прив'язаності та розвитку стійкості в терапевтичному процесі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гречаник М. І., Ткалич М. Г. Еволюційні чинники становлення прив'язаності індивіда. *Журнал сучасної психології*. 2025. № 1(36). С. 28–35.
2. Гречаник М. І. Прив'язаність у психологічному консультуванні. *Габітус*. 2025. № 73. С. 134–140.
3. Baим C. Using attachment theory to inform the purposeful adaptation of psychodrama techniques: Implications for clinical practice. *Psicoterapia y Psicodrama*. 2017. № 5(1).
4. Bowlby J., Solomon M. Attachment theory. Los Angeles, CA : Lifespan Learning Institute, 1989. 455 p.
5. Broom J. Towards, Away, Against: 'Coping Role Strategies as Attachment Styles'. *Australian and Aotearoa New Zealand Psychodrama Association Journal*. 2010. № 19. P. 10–20.
6. Cassidy J., Shaver P. R. Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications. Rough Guides, 1999. 345 p.
7. Coan J. A. Adult attachment and the brain. *Journal of Social and Personal Relationships*. 2010. № 27(2), P. 210–217.
8. Coan J. A., Sbarra D. A. Social baseline theory: The social regulation of risk and effort. *Current opinion in psychology*. 2015, № 1. P. 87–91.
9. Crittenden P. M. A dynamic-maturational model of attachment. *Australian and New Zealand Journal of Family Therapy*. 2006. № 27(2). P. 105–115.
10. Danese A., McEwen B. S. Adverse childhood experiences, allostasis, allostatic load, and age-related disease. *Physiology & behavior*. 2012. № 106(1). P. 29–39.
11. Dayton T. (2004). The living stage: A step-by-step guide to psychodrama, sociometry and group psychotherapy. HCI, 2004. 324 p.
12. Dogan T. The effects of psychodrama on young adults' attachment styles. *The arts in psychotherapy*. 2010. № 37(2). P. 112–119.
13. Fonagy P., Gergely G., Jurist E. L. Affect regulation, mentalization and the development of the self. Routledge, 2018. 453 p.
14. Fonagy P., Luyten P., Allison E. Campbell C. Mentalizing, epistemic trust and the phenomenology of psychotherapy. *Psychopathology*. 2019. № 52(2). P. 94–103.
15. Gessmann H. W. (1996). Morenos Spontaneitätsprinzipien und Spontaneität im Humanistischen Psychodrama. *Internationale Zeitschrift für Humanistisches Psychodrama*. 1996. № 4. P. 26–35.
16. Giacomucci S. Social work, sociometry, and psychodrama: Experiential approaches for group therapists, community leaders, and social workers. Springer Nature, 2021. 435 p.
17. Holmes J., Lindley R. The values of psychotherapy. Routledge, 2018. 234 p.
18. Kipper D. A., Ritchie, T. D. The effectiveness of psychodramatic techniques: a meta-analysis. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*. 2003. № 7(1). P. 13.
19. Lim M., Carollo A., Chen S. A., Esposito G. Surveying 80 years of psychodrama research: A scientometric review. *Frontiers in Psychiatry*. 2021. № 12. P. 780542.
20. Lopez-Gonzalez M. A., Morales-Landazabal P., Topa G. Psychodrama group therapy for social issues: A systematic review of controlled clinical trials. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2021. № 18(9). P. 4442.
21. Mallinckrodt B., Jeong J. Meta-analysis of client attachment to therapist: Associations with working alliance and client pretherapy attachment. *Psychotherapy*. 2015. № 52(1). P. 134.
22. Messina I., Calvo V., Grecucci A. Attachment orientations and emotion regulation: new insights from the study of interpersonal emotion regulation strategies. *Research in Psychotherapy: Psychopathology, Process, and Outcome*. 2024. № 26(3). P. 703.
23. Mikulincer M., Shaver P. R. Attachment, group-related processes, and psychotherapy. *International Journal of Group Psychotherapy*. 2007. № 57(2). P. 233–245.
24. Moreno J. L. The essential Moreno: Writings on psychodrama, group method, and spontaneity. Springer Publishing Company, 1987, 324 p.
25. Nolte J. Psychodrama and creativity in education. *Creativity in Theatre: Theory and Action in Theatre/ Drama Education*. Cham : Springer International Publishing, 2018. 324 p. P. 191–207.
26. Orkibi H., Feniger-Schaal R. Integrative systematic review of psychodrama psychotherapy research: Trends and methodological implications. *PloS one*. 2019. № 14(2). e0212575.
27. Schore A. N. Attachment and the regulation of the right brain. *Attachment & human development*. 2000. № 2(1). P. 23–47.
28. Schore A. The Development of the Unconscious Mind (Norton Series on Interpersonal Neurobiology). WW Norton & Company, 2019. 324 p.

29. Siegel D. J. Toward an interpersonal neurobiology of the developing mind: Attachment relationships, “mindsight,” and neural integration. *Infant Mental Health Journal: official publication of the world association for infant mental health*. 2001, № 22(1–2). P. 67–94.
30. Siegel D. J. The developing mind: How relationships and the brain interact to shape who we are. Guilford Publications, 2020. 234 p.
31. Shaver P. R., Hazan C., Bradshaw D. The integration of three behavioral systems. *Attachment Theory and Research : A Reader*, 2021. P. 740.
32. Slade A. Parental reflective functioning: An introduction. *Attachment & human development*. 2005. №7(3). P. 269–281.
33. Slade A., Holland M. L., Ordway M. R., Carlson E. A., Jeon S., Close N., Sadler L. S. Minding the Baby: Enhancing parental reflective functioning and infant attachment in an attachment-based, interdisciplinary home visiting program. *Development and psychopathology*. 2020. №32(1). P. 123–137.
34. Soysal F. S. Ö. (2023). The effects of psychodrama on emotion regulation skills in emerging adults. *Current Psychology*. 2023. № 42(6). P. 4469–4482.
35. Talia A., Duschinsky R., Mazzarella D., Begus K., Kleinbub J., Miller-Bottomo M., Fonagy P. A Socio-Epistemic Theory of Attachment: Part I. Secure Attachment as Epistemic Trust and Its Place in Development. *Psychoanalytic Inquiry*. 2025. 324 p.
36. Testoni I., Ronconi L., Palazzo L., Galgani M., Stizzi A., Kirk K. (2018). Psychodrama and moviemaking in a death education course to work through a case of suicide among high school students in Italy. *Frontiers in psychology*. 2018. № 9. P. 441.
37. Vaxberg Z. Influence of Group Therapy in Psychodrama on the Attachment Style of Children at-Risk: Educational, Emotional, Social, and Behavioral Aspects. *Kultura-społeczeństwo-edukacja*. 2014. № 6(2). P. 75–93.

REFERENCES

1. Hrechanyk M. I., Tkalych M. H. Evoliutsiini chynnyky stanovlennia pryv'iazanosti indyvida. *Zhurnal suchasnoi psykhologii*. 2025. № 1(36). C. 28–35 [in Ukrainian].
2. Hrechanyk M. I. Pryv'iazanist u psykhologichnomu konsultuvanni. *Habitus*. 2025. № 73. C. 134–140 [in Ukrainian].
3. Baim C. Using attachment theory to inform the purposeful adaptation of psychodrama techniques: Implications for clinical practice. *Psicoterapia y Psicodrama*, 2017, № 5(1).
4. Bowlby J., Solomon M. *Attachment theory*. Los Angeles, CA: Lifespan Learning Institute, 1989, 455 p.
5. Broom J. Towards, Away, Against: Coping Role Strategies as Attachment Styles'. *Australian and Aotearoa New Zealand Psychodrama Association Journal*, 2010, № 19, P. 10–20.
6. Cassidy J., Shaver P. R. *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* Rough Guides, 1999, 345 p.
7. Coan J. A. Adult attachment and the brain. *Journal of Social and Personal Relationships*, 2010, № 27(2), P. 210–217.
8. Coan J. A., Sbarra D. A. Social baseline theory: The social regulation of risk and effort. *Current opinion in psychology*, 2015, №1, P. 87–91.
9. Crittenden P. M. A dynamic-maturational model of attachment. *Australian and New Zealand Journal of Family Therapy*, 2006, № 27(2), P. 105–115.
10. Danese A., McEwen B. S. Adverse childhood experiences, allostasis, allostatic load, and age-related disease. *Physiology & behavior*, 2012, № 106(1), P. 29–39.
11. Dayton T. (2004). The living stage: A step-by-step guide to psychodrama, sociometry and group psychotherapy. HCI, 2004, 324 p.
12. Dogan T. The effects of psychodrama on young adults' attachment styles. *The arts in psychotherapy*, 2010, № 37(2), P. 112–119.
13. Fonagy P., Gergely G., Jurist E. L. *Affect regulation, mentalization and the development of the self*. Routledge, 2018, 453 p.
14. Fonagy P., Luyten P., Allison E., Campbell C. Mentalizing, epistemic trust and the phenomenology of psychotherapy. *Psychopathology*, 2019, № 52(2), P. 94–103.
15. Gessmann H. W. (1996). Morenos Spontaneitätsprinzipien und Spontaneität im Humanistischen Psychodrama. *Internationale Zeitschrift für Humanistisches Psychodrama*, 1996, №4, P. 26–35.
16. Giacomucci S. *Social work, sociometry, and psychodrama: Experiential approaches for group therapists, community leaders, and social workers*. Springer Nature, 2021, 435 p.
17. Holmes J., Lindley R. *The values of psychotherapy*. Routledge, 2018, 234 p.

18. Kipper D. A., Ritchie, T. D. The effectiveness of psychodramatic techniques: a meta-analysis. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 2003, № 7(1), P. 13.
19. Lim M., Carollo A., Chen S. A., Esposito G. Surveying 80 years of psychodrama research: A scientometric review. *Frontiers in Psychiatry*, 2021, № 12, P. 780542.
20. Lopez-Gonzalez M. A., Morales-Landazabal P., Topa G. Psychodrama group therapy for social issues: A systematic review of controlled clinical trials. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2021, № 18(9), P. 4442.
21. Mallinckrodt B., Jeong J. Meta-analysis of client attachment to therapist: Associations with working alliance and client pretherapy attachment. *Psychotherapy*, 2015, № 52(1), P. 134.
22. Messina I., Calvo, V., Grecucci A. Attachment orientations and emotion regulation: new insights from the study of interpersonal emotion regulation strategies. *Research in Psychotherapy: Psychopathology, Process, and Outcome*, 2024, № 26(3), P. 703.
23. Mikulincer M., Shaver P. R. Attachment, group-related processes, and psychotherapy. *International Journal of Group Psychotherapy*, 2007, № 57(2), P. 233–245.
24. Moreno J. L. *The essential Moreno: Writings on psychodrama, group method, and spontaneity*. Springer Publishing Company, 1987, 324 p.
25. Nolte J. Psychodrama and creativity in education. In *Creativity in Theatre: Theory and Action in Theatre/ Drama Education* (pp. 191–207). Cham: Springer International Publishing, 2018, 324 p.
26. Orkibi H., Feniger-Schaal R. Integrative systematic review of psychodrama psychotherapy research: Trends and methodological implications. *PloS one*, 2019, № 14(2), e0212575.
27. Schore A. N. Attachment and the regulation of the right brain. *Attachment & human development*, 2000, № 2(1), P. 23–47.
28. Schore A. *The Development of the Unconscious Mind (Norton Series on Interpersonal Neurobiology)*. WW Norton & Company, 2019, 324 p.
29. Siegel D. J. Toward an interpersonal neurobiology of the developing mind: Attachment relationships, “mindsight,” and neural integration. *Infant Mental Health Journal: official publication of the world association for infant mental health*, 2001, № 22(1-2), P. 67–94.
30. Siegel D. J. *The developing mind: How relationships and the brain interact to shape who we are*. Guilford Publications, 2020, 234 p.
31. Shaver P. R., Hazan C., Bradshaw D. The integration of three behavioral systems. *Attachment Theory and Research: A Reader*, 2021, P. 740
32. Slade A. Parental reflective functioning: An introduction. *Attachment & human development*, 2005, № 7(3), P. 269–281.
33. Slade A., Holland M. L., Ordway M. R., Carlson E. A., Jeon S., Close N., Sadler L. S. Minding the Baby: Enhancing parental reflective functioning and infant attachment in an attachment-based, interdisciplinary home visiting program. *Development and psychopathology*, 2020, № 32(1), P. 123–137.
34. Soysal F. S. Ö. (2023). The effects of psychodrama on emotion regulation skills in emerging adults. *Current Psychology*, 2023, № 42(6), P. 4469–4482.
35. Talia A., Duschinsky R., Mazzarella D., Begus K., Kleinbub J., Miller-Bottomo M., Fonagy P. A Socio-Epistemic Theory of Attachment: Part I. Secure Attachment as Epistemic Trust and Its Place in Development. *Psychoanalytic Inquiry*, 2025, 324 p.
36. Testoni I., Ronconi L., Palazzo L., Galgani M., Stizzi A., Kirk K. (2018). Psychodrama and moviemaking in a death education course to work through a case of suicide among high school students in Italy. *Frontiers in psychology*, 2018, № 9, P. 441.
37. Vaxberg Z. Influence of Group Therapy in Psychodrama on the Attachment Style of Children at-Risk: Educational, Emotional, Social, and Behavioral Aspects. *Kultura-społeczeństwo-edukacja*, 2014, № 6(2), P. 75–93.

Дата першого надходження рукопису до видання: 22.09.2025
 Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 16.10.2025
 Дата публікації: 28.11.2025

УДК 159.922.7:316.454.4]:796.332.077.2
DOI <https://doi.org/10.26661/2786-7471/2025-4-4>

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЗГУРТОВАНOSTІ ДИТЯЧОЇ ФУТБОЛЬНОЇ КОМАНДИ

Губа Н. О.

*кандидат психологічних наук, доцент,
завідувач кафедри психології
Запорізький національний університет
вул. Університетська, 66, Запоріжжя, Україна
orcid.org/000-0002-9582-4373
guba.natalya02@gmail.com*

Неманежина А. О.

*викладач кафедри психології
Запорізький національний університет
вул. Університетська, 66, Запоріжжя, Україна
orcid.org/0009-0006-0782-0628
nemanezhinanastya@gmail.com*

Кисько К. В.

*студентка спеціальності «Психологія»
Запорізький національний університет
вул. Університетська, 66, Запоріжжя, Україна
orcid.org/0009-0003-2464-0723
katerinakisko@gmail.com*

Ключові слова: згуртованість команди, дитячий футбол, соціометрія, тривожність, впевненість у собі, емоційний клімат.

Дослідження психологічних особливостей групової згуртованості, важливих у контексті емпіричного вивчення, ґрунтується на аналізі соціальних норм, емоційного клімату, послідовності й відданості спільним цілям, а також на індивідуально-особистісних ресурсах дітей – впевненості в собі, соціальній сміливості та здатності до конструктивної комунікації. Статтю присвячено аналізу результатів емпіричного дослідження згуртованості дитячих футбольних команд ($n = 60$; хлопці 2014 р. н.; три склади К1, К2, К3 по 20 осіб). Дослідження проведено на базі футбольної школи КП «СК «Металург Запоріжжя». Методичний комплекс включав соціометрію Дж. Морено, індекс групової згуртованості К. Сішора, шкалу явної тривожності для дітей (СМАС), опитувальник «Упевненість у собі» В. Ромека, методику «Незавершені речення» й стандартизоване спостереження.

Респондентам пропонувалося оцінити міжособистісні вибори та взаємовибори, суб'єктивну згуртованість, рівень тривожності й показники впевненості в собі. Отримані результати показали таке: соціометрична активність у командах подібна (≈ 3 вибори), однак кількість взаємовиборів різнилась (К2 – вища, К1 і К3 – нижча), що вказує на відмінності у взаємному прийнятті. Індекс згуртованості засвідчив переважання рівня вище за середній (48,33%), середній (31,67%) і мінімальну кількість низьких оцінок (3,33%). Більшість гравців продемонстрували нормальний рівень тривожності (61,67%), що відповідає емоційній стабільності й урівноваженості. Водночас 70% учасників мають недостатній рівень впевненості в собі, а соціальна сміливість знижена в 63,33%. Якісний аналіз незавершених речень і спостереження виявили високу цінність

взаємоповаги, командної гри, дисципліни, готовності до діалогічного розв'язання конфліктів і засудження егоїзму й порушень правил. Загалом результати дослідження підтверджують, що згуртованість дитячих футбольних команд формується на основі позитивного емоційного клімату й узгоджених соціальних норм. Для її посилення необхідна цілеспрямована психологічна підтримка, спрямована на розвиток упевненості в собі, комунікативних навичок і взаємодовіри між гравцями. Це не лише підвищить ефективність спортивної діяльності, а й сприятиме гармонійному соціальному розвитку дітей.

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF CHILDREN'S FOOTBALL TEAM COHESION

Guba N. O.

*Candidate of Psychological Sciences (PhD), Associate Professor,
Head of the Department of Psychology
Zaporizhzhia National University
Universytetska str., 66, Zaporizhzhia, Ukraine
orcid.org/000-0002-9582-4373
guba.natalya02@gmail.com*

Nemanezhyna A. O.

*Lecturer at the Department of Psychology
Zaporizhzhia National University
Universytetska str., 66, Zaporizhzhia, Ukraine
orcid.org/0009-0006-0782-0628
nemanezhinanastya@gmail.com*

Kysko K. V.

*Student of the Specialty "Psychology"
Zaporizhzhia National University
Universytetska str., 66, Zaporizhzhia, Ukraine
orcid.org/0009-0003-2464-0723
katerinakisko@gmail.com*

Key words: *team cohesion, children's football, sociometry, anxiety, self-confidence, emotional climate.*

The study of psychological features of group cohesion, which is important in the context of empirical investigation, is based on approaches focused on social norms, emotional climate, consistency and commitment to common goals, as well as on individual-personal resources of children such as self-confidence, social courage, and the ability to engage in constructive communication. The article focuses on the results analysis of the empirical study of cohesion in children's football teams ($n = 60$; boys born in 2014; three squads K1, K2, K3 with 20 players each). The research was conducted at the football school of the Municipal Enterprise "Sports Club Metallurg Zaporizhzhia". The methodological complex included J. Moreno's sociometry, K. Sishor's Group Cohesion Index, the Children's Manifest Anxiety Scale (CMAS), V. Romek's "Self-Confidence" questionnaire, the "Incomplete Sentences" technique, and standardized observation.

Respondents were asked to assess interpersonal choices and mutual selections, subjective cohesion, anxiety levels, and indicators of self-confidence. The results showed that sociometric activity of teams was similar (≈ 3 choices), but the number of mutual selections varied (higher in K2, lower in K1 and K3), indicating differences in mutual acceptance. The cohesion index demonstrated a predominance of above-average levels (48.33%), average levels (31.67%),

and a minimal number of low ratings (3.33%). Most players demonstrated normal level of anxiety (61.67%), indicating emotional stability and balance. At the same time, 70% of participants had insufficient self-confidence, and 63.33% showed reduced social courage. Qualitative analysis of incomplete sentences and observations revealed the high value placed on mutual respect, teamwork, discipline, readiness for dialogical conflict resolution, and the condemnation of selfishness and rule violations.

Overall, the findings confirm that cohesion in children's football teams is shaped by a positive emotional climate and shared social norms. Strengthening cohesion requires targeted psychological support aimed at developing self-confidence, communication skills, and mutual trust among players. This approach will not only enhance the effectiveness of sports activities but also contribute to the harmonious social development of children.

Постановка проблеми. Вивчення психологічних особливостей групової згуртованості в колективі зумовлено формуванням соціальних навичок його учасників і наявністю міжособистісних взаємин, що суттєво впливає на розвиток емоційної сфери, самосприйняття й моделі поведінки. Групова згуртованість є важливим чинником психологічного комфорту особистості, сприяє формуванню позитивного ставлення до соціуму, знижує рівень тривожності та сприяє самовираженню. Завдяки згуртованому середовищу підвищується ефективність групової взаємодії, що позитивно позначається на соціальному розвитку групи людей.

У дитячих і підліткових колективах вивчення динаміки згуртованості дає змогу вчасно виявити труднощі в комунікаціях, запобігти проявам відторгнення, булінгу та соціальної ізоляції. Психологічна підтримка згуртованості формує в дітей навички співробітництва, емпатії, прийняття інших, що є основою успішної адаптації в колективах у майбутньому. Розуміння процесів згуртованості є ключовим завданням для психолога в контексті формування здорового соціального середовища.

Соціальну згуртованість як об'єкт соціально-психологічного дослідження та психологічний феномен вивчали Р. Бергер-Смітт (R. Berger-Schmitt) [14], Дж. А. Боттоні (G. A. Bottoni) [15], О. Дейнеко [5], Н. Довгань [6], В. Духнович [7], З. Сіверс [11], Л. Фестінгер (L. Festinger,) [16]. Питання групової взаємодії в контексті згуртованості розглядали П. Горностай [3], О. Плетка [10], Л. Чорна [13].

Загалом питання згуртованості колективу, груп, команд і її впливу на їхню діяльність викликають значний науковий інтерес. Відомі праці Н. Бакало [1], С. Голубев [2], С. Стойка [12] та інших, які детально розкривають особливості процесів формування згуртованості різних колективів. Поряд із вивченням проблем згуртованості трудових колективів особливе місце посідають

групи людей різного віку, що об'єднанні спортивної діяльністю. О. Гринь [4], Т. Круцевич [8], І. Оксенюк [9] вивчають значущість згуртованості для ефективності спортивних команд.

Мета статті – виявлення психологічних особливостей згуртованості дитячої футбольної команди, визначення її рівня й чинників, що впливають на формування міжособистісних взаємин, емоційного клімату й ефективності групової взаємодії, а також обґрунтування напрямів психологічної підтримки для підвищення командної єдності.

Вибірка дослідження: діти, що входять до трьох складів футбольної команди: хлопці 2014 р. н., їх три склади (К1, К2 та К3 в дослідженні) по 20 хлопців. Вибіркова сукупність – 60 респондентів.

Дослідження проведено на базі футбольної школи Комунального підприємства «Спортивний клуб «Металург Запоріжжя».

Результати дослідження з обґрунтуванням отриманих наукових результатів. До складу методичного комплексу ввійшли відібрані психодіагностичні методики: «Соціометричне дослідження групи» (Дж. Морено), «Визначення індексу групової згуртованості» (К. Сішора), «Шкала явної тривожності для дітей (The Children's Form of Manifest Anxiety Scale – CMAS)», «Упевненість у собі» (В. Ромека), «Незавершені речення».

Результати діагностування трьох дитячих футбольних команд за методикою Дж. Морено. Узагальнені середні показники виборів і взаємовиборів гравців трьох складів дитячої футбольної команди подано в таблиці 1.

Перший склад показав середній рівень виборів округлено до 3 і невисокий рівень взаємних виборів (округлено до 1), що свідчить про обмежену емоційну взаємність у групі. Другий склад мав вищу кількість виборів (3,2), а також помітно більшу кількість взаємовиборів – 2, що свідчить про кращий рівень згуртованості й взаємного прийняття. Третій склад виявив найвищу середню

Таблиця 1
Узагальнені середні показники виборів і
взаємовиборів гравців трьох складів дитячої
футбольної команди

Команда	Соціометричне дослідження групи	
	усього виборів	усього взаємовиборів
Команда 1	2,95 $\approx$ 3	1,05 $\approx$ 1
Команда 2	3,2 $\approx$ 3	1,7 $\approx$ 2
Команда 3	3,3 $\approx$ 3	1,25 $\approx$ 1

кількість виборів – 3,3, однак взаємовиборів було лише 1,25, що вказує на переважання односторонніх симпатій.

У підсумку всі три склади мають схожий рівень соціометричної активності, але різняться ступенем емоційних симпатій. Найвищий рівень згуртованості спостерігається в другого складу команди. Показники першого та третього складів указують на потребу в активізації взаємної взаємодії між гравцями. Отримані дані можуть бути використані для цілеспрямованої психологічної роботи з кожною групою.

Отже, для підвищення згуртованості всіх складів команди доцільно проводити психологічну роботу, що спрямована на розвиток взаємодовіри, підтримки й ефективної комунікації між усіма гравцями футбольної команди.

Результати діагностування трьох складів гравців дитячої футбольної команди щодо визначення згуртованості за середніми показниками отримано, бали згуртованості в командах такі: К1 – 10,97, К2 – 10,43 та К3 – 10,08. Спостерігаємо, що перший склад має найвищий показник згуртованості (рис. 1).

На нашу думку, це пов'язано з тим, що перший склад має стабільний склад учасників і триваліший досвід спільних тренувань та участі в змаганнях. Командна взаємодія в них уже сформована, що сприяє кращій емоційній підтримці,

розумінню ролей і взаємодовірі. Крім того, вища згуртованість може бути результатом ефективної роботи тренера, який налагодив позитивний мікроклімат і сприяв формуванню єдності групи. У підсумку встановлено за середніми показниками середній рівень згуртованості.

Установлено, що по 5 (8,33%) респондентів мають високий і нижчий за середній рівні згуртованості. Найбільша кількість гравців 29 (48,33%) мають рівень вищий за середній, 19 (31,67%) хлопців відзначили середній рівень згуртованості команди, тоді лише 2 (3,33%) респондентів її вважають низькою. Згуртованість вища за середню в дитячій футбольній команді означає, що більшість гравців відчувають сильне почуття єдності, підтримки й командного духу. Такі діти охоче взаємодіють, довіряють одне одному та спільно досягають цілей. Це позитивно впливає на ефективність командної роботи. Також це свідчить про сформовані позитивні міжособистісні взаємини, групову взаємодію та добре налагоджену комунікацію між учасниками команди. Отже, у гравців переважає вищий за середній рівень згуртованості.

Результати діагностування тривожності гравців дитячої футбольної команди. За даними таблиць Б1-Б3 додатка Б, визначено середні значення тривожності в трьох складах дитячої команди: К1 має 4,4 бала, К2 – 5,3 бала та К3 – 4,15 бала. Ці середні показники відповідають нормальному рівню тривожності. Нормальний рівень тривожності в межах 4–5,3 бала за методикою СМАС для дітей 11–12 років свідчить про емоційну врівноваженість і здатність адекватно реагувати на звичайні життєві й спортивні труднощі. Такий рівень тривожності допомагає гравцям дитині бути уважними, обережними й відповідальними. Загалом це показник не потребує психологічної корекції, але вимагає періодичного спостереження в умовах спортивного навантаження. За даними таблиць Б1-Б.3 ми підраховали кількість респондентів за рівнями тривожності (рис. 2).

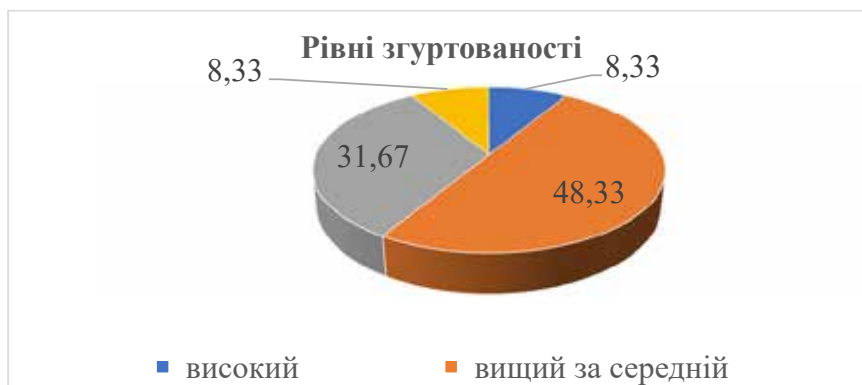


Рис. 1. Рівні згуртованості гравців дитячої футбольної команди (у %)



Рис. 2. Рівні тривожності гравців дитячої футбольної команди (у %)

У результаті діагностування рівнів тривожності в гравців дитячої футбольної команди проаналізовано розподіл респондентів за п'ятьма рівнями. Найбільша частка учасників – 37 осіб (61,67%) продемонстрували нормальний рівень тривожності, що свідчить про їхню емоційну стабільність. Низький рівень виявлено в 11 респондентів (18,33%), що може свідчити як про адаптованість, так і про ймовірні захисні механізми. Також 11 осіб (18,33%) мали підвищений рівень тривожності, що може бути реакцією на стресові ситуації або ситуацію змагання. Високий рівень виявлено лише в одного учасника (1,67%), а дуже високий рівень серед гравців не зафіксовано.

Отже, більшість респондентів має нормальний рівень тривожності.

Результати діагностування гравців дитячої футбольної команди за методикою В. Ромека «Упевненість у собі». Середні значення впевненості в собі гравців кожного складу дитячої футбольної команди (таблиці Б1-Б.3 додатка Б) становили 3,2; 3,9 і 6,16 стенив відповідно, що свідчить про недостатній і достатній рівні. У першому складі впевненість у середньому нижча, ніж у другому й третьому складах гравців.

Середні значення впевненості в собі вказують на те, що всі три складу гравців демонструють впевненість, проте її вираженість різниться. У гравців першого складу впевненість у собі є нижчою (3,2 стени), що може свідчити про недостатній вік або меншу психологічну зрілість. Недостатній рівень впевненості в собі свідчить про те, що гравець має труднощі з оцінюванням власних можливостей і часто сумнівається в правильності своїх дій. Такі діти можуть відчувати страх перед помилками, соціальне напруження й невпевненість у спілкуванні з однолітками або дорослими. Це може впливати як на їхню участь у командній діяльності, так і на загальний психологічний комфорт у середовищі однолітків.

Натомість у другому (3,9) та особливо в третьому складі (6,16) спостерігається вища впев-

неність, що, імовірно, пов'язано з кращою соціалізацією та сформованішими комунікативними навичками.

Результати діагностування свідчать про наявність певних труднощів у розвитку впевненості й соціальної активності в частини гравців дитячої футбольної команди. Зокрема, за шкалою «Упевненість у собі» 70% гравців (42 особи) мають недостатній рівень, що вказує на схильність до невпевненості й низької самооцінки. Лише 26,67% (16 осіб) досягли достатнього рівня впевненості, а ще 2 респонденти (3,33%) мають надмірно високий рівень. За шкалою «Соціальна сміливість» також переважає недостатній рівень: визначено в 63,33% опитаних (38 осіб), що свідчить про стриманість або тривожність у взаємодії з іншими членами команди. Достатній рівень мають 28,34% (17 осіб), а 5 гравців (8,33%) демонструють занадто високий рівень соціальної сміливості. Щодо ініціативи в контактах, то показники виявилися більш збалансованими: по 27 осіб (45%) мають як недостатній, так і достатній рівні. При цьому 10% (6 осіб) характеризуються надмірною ініціативністю.

Упевнені в собі гравці демонструють здатність приймати обґрунтовані рішення в складних тренувальних чи змагальних ситуаціях, відповідально ставитися до власної поведінки та її наслідків. Вони емоційно позитивно налаштовані під час вибору дій, проявляють ініціативу й відкритість у взаємодії з членами команди, не бояться висловлювати власну думку та пропонувати шляхи розв'язання проблем. Такі гравці зацікавлені в ефективності комунікації й орієнтовані на досягнення спільного результату. Проте для невпевнених гравців характерні сором'язливість, уникнення активної участі в спортивній діяльності й недостатня впевненість у власних силах. Загалом результати вказують на потребу в психологічній підтримці для розвитку впевненості та соціальної активності.

Наведемо зміст узагальнених типових відповідей членів дитячої футбольної команди на незавершені речення (таблиця 2).

Ключові психологічні чинники, що впливають на згуртованість дитячої футбольної команди. Хлопці-гравці акцентують увагу на позитивному емоційному кліматі, взаємопідтримці та почутті єдності, що свідчить про високу значущість міжособистісних взаємин. У відповідях відзначається цінність командної гри, взаємоповаги та слухняності, що вказує на сформовані соціальні норми всередині колективу. Водночас установлено засудження егоїзму, запізень і небажання взаємодіяти, що свідчить про наявність спільного морального простору підтримання спортивної дисципліни. Запропоновані гасла виявляють орієнтацію дітей на спільні зусилля, мотивацію до перемоги та готовність долати труднощі разом. Важливо, що при виникненні конфліктів учасники команди обирають діалог і прагнуть до порозуміння, що є показником емоційної готовності й довіри. Незадоволення тренуваннями пов'язано переважно з порушенням правил іншими або надмірними фізичними навантаженнями, а не з негативним ставленням до самої тренувальної діяльності.

Загалом зміст незавершених речень демонструє, що згуртованість дитячої футбольної команди формується на основі емоційної підтримки, дотримання спільних цінностей і конструктивного вирішення конфліктів.

В емпіричному дослідженні ми застосували також спостереження за діями гравців трьох складів футбольної команди. Досвід власного спостереження за поведінкою й діями юних спортсменів свідчить про те, що в них є недостатній рівень емоційного контролю, різниця в стилях спілкування учасників команди. Це нерідко стає джерелом напруженості, взаємного непорозуміння та міжособистісних конфліктів. У свою чергу, це ускладнює для гравців продуктивну взаємодію в процесі спільної ігрової діяльності, знижує

ефективність командної роботи та заважає досягненню спортивних цілей.

Психологічна несумісність членів команди може також посилювати відчуття ізоляції окремих гравців, що впливає на їхній емоційний стан і мотивацію до участі в командному житті. Тому своєчасна діагностика міжособистісних бар'єрів і розвиток навичок ефективної комунікації є важливими завданнями психолога в роботі з членами дитячої футбольної команди.

Висновки і перспективи подальших розробок у напрямку дослідження. Дослідження згуртованості дитячої футбольної команди дало змогу виявити низку психологічних особливостей, важливих у контексті розвитку міжособистісних взаємин, емоційного клімату й ефективності спільної діяльності. Установлено, що загалом більшість гравців характеризуються рівнем згуртованості вище за середній, що свідчить про сформованість позитивних соціальних зв'язків, взаємопідтримки та командного духу. Учасники команди відзначають цінність взаємоповаги, командної гри, дисципліни й готовності допомагати одне одному, що підтверджує наявність у колективі спільних соціальних норм і морального простору.

Результати діагностування продемонстрували, що в гравців переважає нормальний рівень тривожності, який забезпечує емоційну стабільність і дає змогу адекватно реагувати на спортивні та життєві труднощі. Водночас в окремих учасників спостерігається підвищена тривожність, що може бути пов'язано зі змагальною діяльністю та потребує психологічного супроводу. Особливу увагу привертає показник упевненості в собі: більшість гравців виявили її недостатній рівень, що вказує на потребу розвитку самооцінки, ініціативності й соціальної сміливості.

Аналіз незавершених речень підтвердив значущість емоційної підтримки та взаємодовіри, а також орієнтацію на конструктивне вирішення конфліктів у колективі. Спостереження за пове-

Таблиця 2

Узагальнення відповідей респондентів щодо речень

Речення	Зміст
У моїй команді мені найбільш подобається	дружня атмосфера, підтримка один одного, веселі тренування, коли всі разом радіють перемозі
У нашій команді більше за все цінується	взаємоповага, командна гра, наполегливість, слухняність тренеру, бажання перемагати
У нашій команді більше за все засуджується	егоїзм, зухвалість, запізнення на тренування, небажання грати в команді, лінь
Яке б гасло я запропонував би для життя своєї команди	Разом – ми сила!, Грай серцем!, Один за всіх і всі за одного!, Ніколи не здавайся!, Ліга майбутніх Зірок!, Козаки йдуть!
Коли в нашій команді виникає конфлікт, то	ми говоримо про це, намагаємося вирішити з тренером, просимо вибачення, миримось
На тренуваннях мені не подобається	коли хтось порушує дисципліну, коли бувають занадто складні вправи, коли не дають грати в улюбленій позиції

дінкою гравців виявило відмінності в стилях комунікації та недостатній рівень емоційного контролю, що може ставати джерелом напруженості й міжособистісних бар'єрів.

Таким чином, згуртованість дитячої футбольної команди формується на основі позитивного мікро-

клімату, командних цінностей і взаємопідтримки, однак вимагає цілеспрямованої психологічної роботи, спрямованої на розвиток упевненості в собі, комунікативних навичок і взаємодовіри між учасниками, що в перспективі підвищить ефективність спортивної діяльності й соціальний розвиток дітей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бакало Н. В. Психологічні аспекти управління згуртованості трудового колективу підприємств туристичної індустрії. *Бізнес-процеси у туризмі* : кол. моногр. Poznan : Wydawnictwo Naukowe, 2019. Р. 95–102.
2. Голубєв С. В. Соціально-психологічні складові згуртованості трудового колективу. URL: <https://surl.li/pboywd>.
3. Горностай П. П. Групова взаємодія як динаміка свідомого і несвідомого групи. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*. 2018. Вип. 42(45). С. 72–85. DOI: [https://doi.org/10.33120/ssj.vi42\(45\).193](https://doi.org/10.33120/ssj.vi42(45).193).
4. Гринь О. Р. Психологічне забезпечення та супровід підготовки кваліфікованих спортсменів : навчальний посібник. Київ : НУФВСУ, Олімпійська література, 2015. 276 с.
5. Дейнеко О. Моделі конструювання соціальної згуртованості: теоретичні рефлексії та емпіричні кейси. *Соціологічні студії*. 2021. № 1(18). С. 33–40. DOI: <https://doi.org/10.29038/2306-3971-2021-01-33-40>.
6. Довгань Н. О. Пошуки вимірів згуртованості: академічний дискурс. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія «Психологія»*. 2024. Т. 35 (74). С. 97–103. DOI : <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2024.1/17>.
7. Духневич В. Соціальна згуртованість як об'єкт психологічного дослідження. *Проблеми політичної психології*. 2024. № 16(30). С. 9–23. DOI: <https://doi.org/10.33120/popp-Vol16-Year2024-161>.
8. Круцевич Т. Ю. Теорія і методика фізичного виховання: підручник. Київ : Олімпійська література; 2017. Т. 2 : Методика фізичного виховання різних груп населення. 368 с.
9. Оксенюк І. Значення факторів психологічної сумісності у взаємовідносинах між тренером та гравцями футбольної команди. *Нова педагогічна думка*. 2017. № 3(91). С. 71–73.
10. Плетка О. Психосоціальна підтримка дітей, що пережили страхіття війни : методичний посібник. Київ : Центр реадaptaції ветеранів «ЯРМІЗ», 2022. 54 с.
11. Сіверс З. Аналіз теоретичних досліджень соціальної згуртованості в зарубіжних наукових джерелах. *Проблеми політичної психології*. 2023. Т. 14 (28). С. 36–61. DOI: <https://doi.org/10.33120/popp-Vol14-Year2023-139>.
12. Стойка С. О. Проблеми та перспективи розвитку туристичної галузі України в умовах економічної нестабільності. *Інвестиції: практика та досвід*. 2015. № 21. С. 86–90.
13. Чорна Л. Г. Когнітивні та емоційні складники процесу регуляції рольової взаємодії. *Психологічні науки: проблеми і здобутки*. 2017. № 10. С. 232–248.
14. Berger-Schmitt R. Considering social cohesion in quality of life assessments: Concept and measurement. *Social Indicators Research*. 2002. № 58. 403–428. DOI: https://doi.org/10.1007/0-306-47513-8_18.
15. Bottoni, G. A. (2018) Multilevel Measurement Model of Social Cohesion. *Social Indicators Research*. 2018. № 136 (3). Р. 835–857. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11205-016-1470-7>.
16. Festinger L., Schachter S., Back K. (1950) Social Pressures in Informal Groups. New York : Harper and Brothers, 1950. 197 p. URL: <https://psycnet.apa.org/record/1951-02994-000>.

REFERENCES

1. Bakalo, N. V. (2019). Psykholohichni aspekty upravlinnia zhurtovanosti trudovoho kolektyvu pidpriemstv turystychnoi indusrii [Psychological aspects of managing cohesion of the workforce in the tourism industry]. In *Biznes-protsesy u turyzmi: kol. monohr.* (pp. 95–102). Poznan: Wydawnictwo Naukowe [in Ukrainian].
2. Holubiev, S. V. (n.d.). Sotsialno-psykholohichni skladovi zhurtovanosti trudovoho kolektyvu [Socio-psychological components of team cohesion]. Retrieved from <https://surl.li/pboywd> [in Ukrainian].
3. Hornostai, P. P. (2018). Hrupova vzaemodiia yak dynamika svidomoho i nesvidomoho hrupy [Group interaction as the dynamics of the conscious and unconscious of the group]. *Naukovi studii iz sotsialnoi ta politychnoi psykholohii*, 42(45), 72–85. [https://doi.org/10.33120/ssj.vi42\(45\).193](https://doi.org/10.33120/ssj.vi42(45).193) [in Ukrainian].

4. Hryn, O. R. (2015). *Psykholohichne zabezpechennia ta suprovid pidhotovky kvalifikovanykh sportsmeniv: navchalnyi posibnyk* [Psychological support and guidance for training qualified athletes: A study guide]. Kyiv: NUFVSU, Olimpiiska literatura [in Ukrainian].
5. Deineko, O. (2021). Modeli konstruiuvannia sotsialnoi zhurtovanosti: teoretychni refleksii ta empirychni keisy [Models of constructing social cohesion: theoretical reflections and empirical cases]. *Sotsiolohichni studii*, 1(18), 33–40. <https://doi.org/10.29038/2306-3971-2021-01-33-40> [in Ukrainian].
6. Dovhan, N. O. (2024). Poshuky vymiriv zhurtovanosti: akademichnyi dyskurs [Searching for dimensions of cohesion: academic discourse]. *Vcheni zapysky Tavriiskoho natsionalnoho universytetu imeni V. I. Vernadskoho. Serii: Psykholohiia*, 35(74), 97–103. <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2024.1/17> [in Ukrainian].
7. Dukhnevych, V. (2024). Sotsialna zhurtovanist yak ob'ekt psykholohichnoho doslidzhennia [Social cohesion as an object of psychological research]. *Problemy politychnoi psykholohii*, 16(30), 9–23. <https://doi.org/10.33120/popp-Vol16-Year2024-161> [in Ukrainian].
8. Krutsevych, T. Yu. (2017). *Teoriia i metodyka fizychnoho vykhovannia: pidruchnyk. T. 2. Metodyka fizychnoho vykhovannia riznykh hrup naseleennia* [Theory and methodology of physical education: Textbook. Vol. 2. Methodology of physical education for different population groups]. Kyiv: Olimpiiska literatura. [in Ukrainian].
9. Okseniuk, I. (2017). Znachennia faktoriv psykholohichnoi sumisnosti u vzaiemovidnosynakh mizh trenerom ta hravtsiamy futbolnoi komandy [The importance of psychological compatibility factors in the relationship between the coach and the players of a football team]. *Nova pedahohichna dumka*, 3(91), 71–73. [in Ukrainian].
10. Pletka, O. (2022). Psykhosotsialna pidtrymka ditei, shcho perezhly strakhettia viiny: metodychnyi posibnyk [Psychosocial support for children who survived the horrors of war: A methodological guide]. Kyiv: Tsentr readaptatsii veteraniv «YARMIZ» [in Ukrainian].
11. Sivers, Z. (2023). Analiz teoretychnykh doslidzen sotsialnoi zhurtovanosti v zarubizhnykh naukovykh dzherelakh [Analysis of theoretical research on social cohesion in foreign scientific sources]. *Problemy politychnoi psykholohii*, 14(28), 36–61. <https://doi.org/10.33120/popp-Vol14-Year2023-139> [in Ukrainian].
12. Stoika, S. O. (2015). Problemy ta perspektyvy rozvytku turystychnoi haluzi Ukrainy v umovakh ekonomichnoi nestabilnosti [Problems and prospects of tourism industry development in Ukraine under conditions of economic instability]. *Investytzii: praktyka ta dosvid*, 21, 86–90 [in Ukrainian].
13. Chorna, L. H. (2017). Kohnityvni ta emotsiini skladnyky protsesu rehuliatsii rolovoi vzaiemodii [Cognitive and emotional components of the role interaction regulation process]. *Psykholohichni nauky: problemy i zdobutky*, 10, 232–248 [in Ukrainian].
14. Berger-Schmitt, R. (2002). Considering social cohesion in quality of life assessments: Concept and measurement. *Social Indicators Research*, 58, 403–428. https://doi.org/10.1007/0-306-47513-8_18.
15. Bottoni, G. A. (2018). Multilevel Measurement Model of Social Cohesion. *Social Indicators Research*, 136(3), 835–857. <https://doi.org/10.1007/s11205-016-1470-7>.
16. Festinger, L., Schachter, S., & Back, K. (1950). *Social Pressures in Informal Groups*. New York: Harper and Brothers. Retrieved from: <https://psycnet.apa.org/record/1951-02994-000>.

Дата першого надходження рукопису до видання: 29.09.2025
 Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 24.10.2025
 Дата публікації: 28.11.2025

ПСИХОЛОГІЧНЕ КОНСУЛЬТУВАННЯ ОСІБ ІЗ РІЗНИМИ ІНДИВІДУАЛЬНО-ТИПОЛОГІЧНИМИ ОСОБЛИВОСТЯМИ: АНАЛІЗ ТЕМПЕРАМЕНТУ, ТРИВОЖНОСТІ Й АГРЕСИВНОСТІ

Косьянова О. Ю.

*кандидат психологічних наук,
доцент кафедри теорії та методики практичної психології
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського»
вул. Старопортофранківська, 26, Одеса, Україна
orcid.org/0000-0001-9532-9981
olenakosyanova@gmail.com*

Карпич І. А.

*старший викладач кафедри теорії та методики практичної психології
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського»
вул. Старопортофранківська, 26, Одеса, Україна
orcid.org/0009-0008-7413-1536*

Ключові слова: темперамент, тривожність, агресивність, індивідуально-психологічні особливості, психологічне консультування.

У статті розглянуто взаємозв'язок індивідуально-типологічних особливостей особистості з рівнями тривожності й агресивності в контексті психологічного консультування. Проаналізовано сучасні дослідження впливу темпераменту на схильність до тривоги й агресії, узагальнено теоретичні підходи й емпіричні дані щодо кореляційних взаємозв'язків між властивостями темпераменту й емоційно-поведінковими проявами. Представлено результати емпіричного дослідження на вибірці із 41 респондента віком від 18 до 45 років, що підтверджують статистично значущі кореляції між провідними властивостями темпераменту (екстраверсією, нейротизмом, психотизмом за Айзенком), рівнем особистісної тривожності й показниками агресивності. Установлено, що нейротичність тісно пов'язана з високою тривожністю ($r \approx 0,68$), а психотизм – із підвищеною агресивністю ($r \approx 0,56$). Виявлено помірний позитивний зв'язок між рівнем тривожності й агресивності ($r \approx 0,36$). Отримані дані свідчать, що особистості холеричного та меланхолійного типів більш схильні до проявів агресії й тривожності відповідно. На основі результатів дослідження розроблено диференційовані підходи до психологічного консультування клієнтів з різними типами темпераменту та рівнями емоційної реактивності. Для холериків рекомендовано методи контролю гніву, структуроване ведення сесій і тілесно-орієнтовану терапію; для меланхоліків – створення безпечної атмосфери, когнітивно-поведінкову терапію та релаксаційні техніки; для клієнтів із високою агресивністю – розвиток емпатії й навички ненасильницького спілкування. Підкреслено важливість урахування індивідуальних темпераментальних схильностей клієнта при виборі методів консультативної роботи для підвищення ефективності психологічної допомоги та досягнення позитивних результатів терапії. Подальші дослідження в цьому напрямі сприятимуть поглибленню розуміння ролі індивідуально-типологічних особливостей у психологічному консультуванні й підвищенню ефективності психологічної допомоги.

PSYCHOLOGICAL COUNSELING FOR INDIVIDUALS WITH DIFFERENT INDIVIDUAL-TYOLOGICAL TRAITS: ANALYSIS OF TEMPERAMENT, ANXIETY, AND AGGRESSIVENESS

Kosyanova O. Yu.

*Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor at the Department of Theory and Methodology
of Practical Psychology
South Ukrainian National Pedagogical University named
after K. D. Ushynsky
Staroportofrankivska str., 26, Odesa, Ukraine
orcid.org/0000-0001-9532-9981
olenakosyanova@gmail.com*

Karpych I. A.

*Senior Lecturer at the Department of Theory
and Methods of Practical Psychology
South Ukrainian National Pedagogical University named
after K. D. Ushynsky
Staroportofrankivska str., 26, Odesa, Ukraine
orcid.org/0009-0008-7413-1536*

Key words: *temperament, anxiety, aggressiveness, individual psychological characteristics, psychological counseling.*

The article examines the interrelation of individual-typological personality characteristics with levels of anxiety and aggressiveness in the context of psychological counseling. Current research indicating the influence of temperament on predispositions to anxiety and aggression is analyzed, theoretical approaches and empirical data on correlational relationships between temperament traits and emotional-behavioral manifestations are summarized. The results of an empirical study on a sample of 41 respondents aged 18-45 years are presented, confirming statistically significant correlations between key temperament traits (extraversion, neuroticism, psychoticism according to Eysenck), trait anxiety level, and aggressiveness indicators. It was found that neuroticism is strongly associated with high anxiety ($r \approx 0.68$), and psychoticism with elevated aggressiveness ($r \approx 0.56$). A moderate positive link between anxiety and aggressiveness levels was revealed ($r \approx 0.36$). The data suggest that choleric and melancholic temperament types are respectively more prone to aggressive reactions and anxiety manifestations. Based on research findings, differentiated approaches for psychological counseling of clients with various temperament types and levels of emotional reactivity are developed. For choleric, anger control methods, structured session management, and body-oriented therapy are recommended; for melancholics – creating a safe atmosphere, cognitive-behavioral therapy, and relaxation techniques; for clients with high aggressiveness – empathy development and nonviolent communication skills. The importance of considering individual temperamental predispositions when selecting counseling methods to enhance psychological support effectiveness and achieve positive therapeutic outcomes is emphasized. Further research in this area will contribute to deepening the understanding of the role of individual typological characteristics in psychological counseling and enhancing the effectiveness of psychological assistance.

Постановка проблеми. Психологічне консультування як професійна допомога психічно здоровим особам у ситуаціях життєвих труднощів

потребує глибокого розуміння індивідуально-типологічних особливостей клієнтів. Темперамент як базова характеристика особистості зумовлює

динаміку психічних процесів і реакцій людини, визначаючи специфіку її реагування на стресові ситуації та схильність до емоційної збудливості, тривожності або агресивності. Урахування цих особливостей є критично важливим для вибору адекватних консультативних стратегій і досягнення позитивних результатів психологічної допомоги.

Ще з часів Гіппократа й І. Павлова відомо, що сильний і неврівноважений тип нервової системи (холеричний темперамент) характеризується імпульсивністю й підвищеною агресивністю, тоді як слабкий тип (меланхолік) – надмірною чутливістю й тривожністю [8]. У контексті психологічного консультування це означає, що консультанту необхідно адаптувати свій підхід: холерики можуть потребувати більш структурованих сесій з елементами контролю емоцій, тоді як меланхоліки – особливої підтримки та створення безпечної атмосфери.

Сучасні дослідження підтверджують, що люди з високим рівнем нейротизму дійсно більш схильні відчувати тривогу й депресивні емоції, натомість особи з низькою емоційною нестабільністю рідше переживають тривожні стани [2; 3]. Для практики психологічного консультування це має принципове значення, оскільки високонейротичні клієнти потребують особливих терапевтичних підходів, зокрема, когнітивно-поведінкової терапії для роботи з тривожними думками та релаксаційних технік.

З'ясовано також, що рівень тривожності має прямий зв'язок із властивістю темпераменту – нейротизмом [3]: чим вищий нейротизм, тим більш виражена особистісна тривожність. Для консультативної практики це означає необхідність проведення комплексної діагностики як темпераментальних особливостей, так і рівня тривожності клієнта.

Агресивність як риса особистості багато в чому зумовлена біологічними основами темпераменту й особистісними рисами, такими як імпульсивність і низька емоційна стабільність [4]. У психологічному консультуванні робота з агресивними клієнтами вимагає особливої підготовки консультанта та застосування спеціальних методів – від технік управління гнівом до розвитку емпатії й навичок конструктивної комунікації.

Дослідження показують, що нейротичність позитивно корелює з агресивністю: люди, які відзначаються емоційною нестійкістю, частіше проявляють агресивну поведінку [4]. Наявність тривожності сама по собі може сприяти агресивним реакціям: низка емпіричних робіт виявила помірний позитивний зв'язок між показниками тривожності й агресивної поведінки у підлітків ($r \sim 0,3-0,4$) [5].

Основна проблема полягає в недостатній розробленості практичних підходів до психологічного консультування, які б комплексно враховували взаємозв'язки між темпераментом, тривожністю й агресивністю клієнтів. Психологічне консультування потребує диференційованих стратегій роботи з різними типами клієнтів, проте сьогодні бракує емпірично обґрунтованих рекомендацій щодо врахування індивідуально-типологічних особливостей у консультативному процесі.

У сучасній літературі наголошується на важливості адаптації методів психологічної допомоги під особистість клієнта [11]. Зокрема, недавні дослідження показали, що певні риси (наприклад, низька здатність до співпраці або високий рівень антагонізму) можуть ускладнювати встановлення терапевтичного альянсу та досягнення позитивних результатів терапії [11]. Водночас підбір адекватних стратегій з урахуванням індивідуальних характеристик клієнта сприяє підвищенню ефективності консультування.

Проблематика темпераменту, тривожності й агресивності широко висвітлюється в сучасних психологічних дослідженнях. Зокрема, І. Ясточкина (2020) розглядає тривожність як соціально-психологічну проблему та підкреслює її зв'язок з індивідуальними властивостями особистості. У її роботі доведено, що особистісна тривожність тісно корелює з нейротизмом – базовою характеристикою темпераменту [3]. М. Ярмольчик (2021) і співавт. досліджували взаємодію тривожності й агресивності у військовослужбовців і встановили, що підвищені рівні тривожності поєднуються з вищою агресивністю, що впливає на вибір копінг-стратегій у стресових ситуаціях [1]. У зарубіжних працях також приділяється увага цій проблематиці: так, S. Kataria (2018) отримав емпіричні докази наявності значущого кореляційного зв'язку ($r \approx 0,41$) між навчальною тривожністю й агресивною поведінкою підлітків [5]. Ф. Quan і співавт. (2024) на вибірці студентів виявили, що нейротизм як риса темпераменту суттєво передбачає схильність до соціальної агресії; цей зв'язок опосередковується негативними емоційними станами (депресивністю) [4]. Окремо варто відзначити дослідження A. Fortunato та ін. (2024), які показали, що особистісні риси (у тому числі пов'язані з темпераментом) модулюють ефективність консультування: наприклад, екстраверсія і низький нейротизм асоційовані з кращим прогресом у терапії, тоді як антагоністичність може утруднювати позитивні зміни [11].

Незважаючи на значну увагу науковців до окремих аспектів темпераменту, тривожності й агресивності, сьогодні недостатньо розробленими залишаються питання їх комплексного аналізу в прикладному контексті психологічного кон-

сультування. Немає однастайності щодо того, як саме поєднання цих індивідуальних особливостей впливає на поведінку клієнта в процесі консультування та які корекційні методи є найбільш дієвими для різних типів особистості. Виходячи з вищезазначеного, актуальним є дослідження кореляцій між темпераментом, тривожністю й агресивністю та розроблення на цій основі практичних рекомендацій для підвищення ефективності психологічної допомоги.

Мета статті – установити взаємозв'язки між темпераментом особистості й рівнями її тривожності й агресивності, а також розробити практичні підходи до психологічного консультування осіб з різними індивідуально-типологічними особливостями.

Для досягнення цієї мети поставлено такі завдання:

- проаналізувати теоретичні підходи до проблеми темпераменту, тривожності й агресивності й узагальнити результати останніх досліджень за цією тематикою;
- емпірично дослідити кореляційні зв'язки між провідними властивостями темпераменту й показниками тривожності й агресивності;
- на основі отриманих результатів розробити конкретні рекомендації щодо врахування індивідуально-типологічних особливостей клієнтів у процесі психологічного консультування й окреслити перспективи подальших досліджень.

Темперамент – це сукупність уроджених індивідуальних особливостей психіки, що визначають динаміку психічної діяльності людини (інтенсивність, швидкість, ритм психічних процесів та реакцій) [8]. Існують різні наукові моделі темпераменту. Класична типологія Гіппократа-Галена виокремлює чотири типи: сангвінічний, холеричний, флегматичний, меланхолійний – залежно від співвідношення «соків» організму. І. Павлов пояснив фізіологічну основу темпераменту властивостями нервової системи: силою, зрівноваженістю й рухливістю процесів збудження й гальмування. На цій основі темпераменти співвіднесено з типами ВНД: сильний зрівноважений (сангвінік), сильний незрівноважений (холерик), слабкий (меланхолік) тощо. У сучасній психології популярною є факторна модель Г. Айзенка, що виділяє дві ключові незалежні властивості темпераменту – екстраверсію-інтроверсію та нейротизм (емоційну стабільність-нестабільність), а пізніше додано третю – психотизм [2]. Екстраверсія характеризує спрямованість особистості на зовнішні стимули чи на внутрішній світ; екстраверти зазвичай товариські, імпульсивні, активні, тоді як інтроверти – стримані, замкнені, схильні до самозаглиблення [7]. Нейротизм відображає емоційну нестабільність: люди з високим нейротизмом

схильні до частих сильних емоційних реакцій, тривоги, перепадів настрою, тоді як емоційно стабільні особи зазвичай спокійні, зрівноважені [7]. Психотизм пов'язаний із схильністю до імпульсивності, жорсткості у взаєминах, нестачею емпатії; високі показники психотизму асоціюються з агресивністю й конфліктністю [2].

Тривожність – це індивідуальна психологічна особливість, що виявляється в схильності людини переживати занепокоєння, страх у різноманітних життєвих ситуаціях, у тому числі за відсутності об'єктивної загрози. У науковій літературі розрізняють ситуативну тривогу (стан хвилювання «тут і тепер» у конкретній ситуації) й особистісну тривожність (відносно стійку індивідуальну характеристику, що відображає схильність особи сприймати широкий спектр ситуацій як загрозові). Помірний рівень тривоги є природною адаптивною реакцією, однак підвищена тривожність може негативно впливати на діяльність і психологічне благополуччя. Зокрема, високотривожні люди часто відчують труднощі в прийнятті рішень, зниження концентрації уваги, порушення сну тощо [5]. Хронічно високий рівень тривожності розглядається як фактор ризику розвитку невротичних розладів і депресії [3]. За даними ВООЗ, понад 260 мільйонів людей у світі страждають від тривожних розладів, і ця кількість зростає в умовах сучасних стресогенних факторів [3]. Тому проблема тривожності молоді, особливо в умовах соціальної нестабільності (пандемії, військових конфліктів тощо), привертає значну увагу дослідників [3]. Установлено, що особистісна тривожність має істотні кореляції з властивостями темпераменту: так, Є. Ільїн зазначав, що слабкий тип нервової системи (меланхолік) зазвичай характеризується підвищеною тривожністю, тоді як сильний зрівноважений (флегматик) – найнижчою [2; 3]. Це узгоджується з даними Айзенка, що люди з високим нейротизмом значно більш тривожні й емоційно вразливі [3]. Отже, тривожність тісно переплітається з біологічними основами темпераменту.

Агресивність у психології розуміється як відносно стійка риса особистості, що виражається в готовності до агресивних реакцій – словесної або фізичної агресії, ворожості, руйнівних дій щодо інших [6]. Важливо відрізнити агресію як дію (поведінковий акт, спрямований на заподіяння шкоди) й агресивність як особистісну диспозицію або схильність реагувати агресивно [6]. Формування агресивності зумовлене впливом як соціальних факторів (виховання, стрес, досвід насильства), так і вроджених біопсихологічних передумов. З точки зору темпераменту, агресивність пов'язують з високою реактивністю й низьким порогом фрустрації. Холеричні індивіди, для яких характерні імпульсивність і незрівноваже-

ність нервових процесів, схильні до «вибухових» емоційних реакцій і відкритої агресії у відповідь на подразники. Меланхоліки, попри високий рівень емоційної чутливості, рідко виявляють пряму фізичну агресію, проте можуть накопичувати внутрішню ворожість або проявляти агресію в пасивних формах (наприклад, через образливість, відчуженість) [8]. Сучасні емпіричні дослідження підтверджують зв'язок агресивності з певними особистісними рисами: показано, що психотизм, за Айзенком, тісно корелює з індексом агресивності (особи з високим психотизмом більш схильні до жорстокої, асоціальної поведінки) [4]. Також виявлено, що нейротизм опосередковано впливає на агресивну поведінку через емоційні стани: люди, що часто переживають гнів, образи, роздратування (фасети нейротизму), частіше вступають у конфлікти та проявляють агресію [4]. Водночас екстраверсія сама по собі, за даними різних досліджень, не має однозначного зв'язку з агресивністю [4]. Деякі роботи відзначають дещо вищу ймовірність фізичної агресії в екстравертів (через їхню активність і домінантність), тоді як інші не знаходять значущих кореляцій між рівнем екстраверсії та агресивною поведінкою [4]. Загалом можна констатувати, що агресивність формується під впливом складної взаємодії біологічних (темпераментних) і соціально-психологічних детермінант [6].

Результати дослідження з обґрунтуванням отриманих наукових результатів. У дослідженні взяли участь 41 респондент віком від 18 до 45 років. Зважаючи на обставини та географічну розподіленість респондентів, тестування проводилося в змішаному форматі: частина учасників проходила опитування офлайн, індивідуально або в малих групах (по 3–5 осіб); інша частина респондентів проходила дослідження онлайн за допомогою електронних форм Google Forms, спеціально адаптованих для кожної методики з чіткими інструкціями та контрольними запитаннями для перевірки коректності відповідей.

Вимірювання індивідуально-типологічних особливостей здійснювалося за допомогою стандартизованих психодіагностичних методик. Типологічні властивості темпераменту оцінені за методом Г. Айзенка: використано опитувальник Айзенка (EPQ), який дає змогу виміряти показ-

ники екстраверсії-інтроверсії, нейротизму та психотизму [2]. Для визначення рівня тривожності застосовано методику Спілбергера-Ханіна (шкала особистісної тривожності), що дає кількісну оцінку ступеня тривожності як стабільної властивості особистості [10]. Цей опитувальник містить 20 тверджень, за якими респондент оцінює, наскільки часто він відчуває занепокоєння, напруження, страх та інші прояви тривоги в типових ситуаціях. Для вимірювання агресивності використано опитувальник агресивності Басса-Перрі (Buss-Perry Aggression Questionnaire) в адаптованій українській версії. Цей опитувальник складається з 29 тверджень, об'єднаних у чотири шкали: фізична агресія, вербальна агресія, гнів і ворожість [9]. За сумарним балом обчислювався інтегральний показник агресивності особистості.

Обробка даних проводилася з використанням методів описової статистики та кореляційного аналізу. Для перевірки гіпотез про взаємозв'язок між змінними обчислено коефіцієнти кореляції Пірсона (r). Критичний рівень значущості приймався рівним 0,05. Отримані значення кореляцій інтерпретовано як слабкі ($|r| < 0,30$), помірні ($|r| \approx 0,30-0,50$) або високі ($|r| > 0,50$).

У таблиці 1 представлена матриця кореляцій між основними досліджуваними змінними: показниками темпераменту (екстраверсія E , нейротизм N , психотизм P), рівнем особистісної тривожності (AT – особистісна тривожність) та агресивністю (AG – індекс агресивності).

Аналіз таблиці демонструє кілька статистично значущих кореляцій між розглянутими змінними. По-перше, підтверджено очікуваний тісний зв'язок між нейротизмом (емоційною нестабільністю) й особистісною тривожністю ($r = +0,68$, $p < 0,001$). Цей результат узгоджується з теоретичними уявленнями: люди з високим нейротизмом схильні до частих переживань тривоги, невпевненості, емоційної напруженості [3]. По-друге, виявлено виразну позитивну кореляцію між психотизмом та агресивністю ($r = +0,56$, $p < 0,001$), що свідчить про те, що особи з рисами жорстокості, імпульсивності й низької емпатії (високий психотизм) мають значно вищий рівень схильності до агресивної поведінки. Таким чином, наша гіпотеза про зв'язок психотизму з агресивністю підтверджена.

Таблиця 1

Первинні статистичні показники для рис великої п'ятірки та макіавеллізму ($N = 52$)

Показники	E (екстраверсія)	N (нейротизм)	P (психотизм)	AT (тривожність)	AG (агресивність)
E (екстраверсія)	–	–0,08	–0,12	–0,32**	+0,24*
N (нейротизм)	–0,08	–	+0,15	+0,68***	+0,41***
P (психотизм)	–0,12	+0,15	–	–0,10	+0,56***
AT (тривожність)	–0,32**	+0,68***	–0,10	–	+0,36***
AG (агресивність)	+0,24*	+0,41***	+0,56***	+0,36***	–

Також статистично значущим є прямий кореляційний зв'язок між нейротизмом та агресивністю ($r = +0,41$, $p < 0,001$): емоційно нестабільні, тривожні особистості частіше проявляють агресивні реакції. Це узгоджується з результатами іноземних дослідників, які відзначають підвищену агресивність високонейротичних індивідів [4]. Позитивна кореляція встановлена й між рівнем тривожності й інтегральним показником агресивності ($r = +0,36$, $p < 0,001$). Іншими словами, респонденти, які набрали високі бали за шкалою особистісної тривожності, мали схильність демонструвати також вищу агресивність. Подібний взаємозв'язок раніше фіксували в підліткових вибірках (наприклад, S. Kataria отримав $r = 0,413$ між академічною тривожністю й агресією) [5]. Наші дані підтверджують цей тренд і для молоді студентського віку. Вірогідно, постійне внутрішнє напруження й тривога можуть час від часу «прориватися» назовні у формі роздратування чи вербальної агресії. Цікаво, що екстравертованість статистично суттєво (на 5% рівні) зворотно корелює з тривожністю ($r = -0,32$, $p < 0,01$) та прямо – хоч і відносно слабо – з агресивністю ($r = +0,24$, $p < 0,05$). Це означає, що екстраверти в нашій вибірці виявилися менш тривожними, ніж інтроверти, але дещо більш схильними до демонстрації агресивних реакцій. Можливо, екстравертовані люди легше «вихлюпують» негативні емоції назовні (і тому менше накопичують тривогу всередині), тоді як інтроверти, стримуючи прояви, переживають більше внутрішнього напруження й тривожності. Однак зв'язок екстраверсії з агресивністю в дослідженні доволі помірний (коефіцієнт лише 0,24) і вимагає обережної інтерпретації.

Отримані результати загалом узгоджуються з гіпотезами й раніше наведеними літературними даними. Найбільш сильні кореляції підтверджують дві ключові взаємозалежності: між нейротизмом і тривожністю, а також між психотизмом та агресивністю. На графіку (рис. 1) ці взаємозв'язки можна побачити як найбільш насичені комірки матриці. Інші зв'язки (наприклад, між тривожністю й агресивністю, нейротизмом та агресивністю) теж статистично значущі, що свідчить про комплексну природу співвідношень між емоційною сферою й поведінковими тенденціями особистості. Водночас відсутність кореляції між екстраверсією та нейротизмом ($r \approx -0,08$, $p > 0,05$) підтверджує незалежність цих факторів темпераменту, як і передбачалося теорією Айзенка. Між екстраверсією та психотизмом також не виявлено істотного зв'язку ($r = -0,12$, $p > 0,1$), тобто товариськість/замкненість не пов'язана зі схильністю до жорсткості й імпульсивності. Це означає, що агресивність особистості в дослідженні визначалася не стільки рівнем екстраверсії, скільки

комбінацією високого психотизму й емоційної нестабільності (нейротизму). Цей факт має значення для практики: навіть дуже комунікабельна людина (екстраверт) може бути агресивною, якщо вона недостатньо емпатійна й емоційно нестійка; натомість інтроверт за умови емоційної стабільності й низького психотизму навряд чи проявлятиме агресію.

Таким чином, кореляційний аналіз підтвердив наявність суттєвих асоціацій між індивідуально-типологічними особливостями (темпераментальними рисами) та рівнями тривожності й агресивності. Установлені взаємозв'язки можуть слугувати основою для розроблення диференційованих стратегій психологічного консультування, спрямованих на врахування специфічних потреб і схильностей різних типів клієнтів.

Практичні підходи до психологічного консультування з урахуванням індивідуально-типологічних особливостей. На основі отриманих емпіричних результатів розроблено диференційовані підходи до психологічного консультування клієнтів з різними індивідуально-типологічними особливостями.

З огляду на виявлений сильний зв'язок між психотизмом та агресивністю ($r = +0,56$), а також між нейротизмом та агресивністю ($r = +0,41$), консультування холериків потребує особливої стратегії:

1. Структурування сесій – використання чіткого регламенту та поетапного планування для зменшення імпульсивності клієнта.
2. Техніки управління гнівом – навчання розпізнавання тригерів агресії, використання техніки «паузи» перед реакцією, методи переключення уваги
3. Тілесно-орієнтовані підходи – застосування дихальних вправ, прогресивної м'язової релаксації для зняття фізичного напруження.
4. Когнітивне переструктурування – робота з ірраціональними переконаннями, що провокують агресивні реакції.
5. Установлення чітких меж – консультант має демонструвати спокій і впевненість, не провокувати конфлікт.

Зважаючи на виявлений тісний зв'язок між нейротизмом і тривожністю ($r = +0,68$), меланхоліки потребують підтримуючого підходу:

1. Створення безпечної атмосфери – особлива увага до формування довірливих стосунків, використання емпатійного слухання.
2. Когнітивно-поведінкова терапія – систематичне опрацювання тривожних думок, техніки виявлення та корекції когнітивних спотворень.
3. Градуальна експозиція – поступове наближення до ситуацій, що викликають тривогу, з підтримкою консультанта.

4. Релаксаційні техніки – навчання методів глибокого дихання, медитації, візуалізації для зниження тривожності.

5. Розвиток ресурсів – пошук та активізація внутрішніх сил і здібностей клієнта для підвищення самооцінки.

З огляду на виявлений позитивний зв'язок між тривожністю й агресивністю ($r = +0,36$), деякі клієнти можуть демонструвати обидві характеристики:

1. Інтегрований підхід – поєднання методів роботи з тривогою та агресією.

2. Робота з емоційною регуляцією – навчання розпізнавання й диференціації емоцій, розвиток навичок самоконтролю.

3. Техніки майндфулнес – практики усвідомленості для кращого розуміння власних емоційних станів.

4. Соціальні навички – тренування конструктивних способів вираження потреб і вирішення конфліктів.

Зважаючи на виявлений зворотний зв'язок між екстраверсією й тривожністю ($r = -0,32$), екстраверти зазвичай менш тривожні, але можуть бути дещо більш схильними до агресивних проявів ($r = +0,24$):

1. Активні методи роботи – використання рольових ігор, групових вправ, дискусій.

2. Фокус на міжособистісних стосунках – робота з комунікативними навичками та соціальною взаємодією.

3. Профілактика імпульсивності – навчання рефлексії перед прийняттям рішень.

Консультування флегматичних клієнтів (низький нейротизм + інтроверсія) має враховувати той факт, що такі клієнти зазвичай менш проблемні в аспекті тривожності чи агресії, але потребують:

1. Мотиваційної роботи – стимулювання до змін через їхню природну інертність.

2. Поступовості – повільний темп роботи з повторенням ключових моментів.

3. Структурованості – чіткий план роботи з конкретними завданнями.

Такі описані нами підходи дають консультанту змогу максимально ефективно працювати з клієнтами різних типів, ураховуючи їхні природні схильності й особливості емоційного реагування.

Висновки і перспективи подальших досліджень у напрямку дослідження. У ході теоретичного аналізу підтверджено, що темперамент відіграє важливу роль у формуванні схильності особистості до тривожності й агресивності. Люди з високим нейротизмом демонструють підвищений рівень тривожності, тоді як високий психотизм пов'язаний з агресивною та імпульсивною поведінкою.

Емпірично встановлено, що нейротизм має сильний позитивний кореляційний зв'язок з особистісною тривожністю (респонденти-«меланхоліки» є найбільш тривожними), а психотизм – з інтегральним показником агресивності (у групі «холериків» та осіб з рисами психотичності агресивність найвища). Також виявлено, що тривожність статистично пов'язана з агресивністю: високотривожні клієнти можуть схильні реагувати агресією в напружених ситуаціях.

Практична значущість отриманих результатів полягає в розробленні конкретних диференційованих підходів до психологічного консультування. Знання індивідуально-типологічних особливостей клієнта дає психологу змогу прогнозувати можливі труднощі в процесі консультування та добирати оптимальні методи роботи:

- з клієнтами холеричного темпераменту доцільно використовувати структурований стиль ведення консультації, техніки контролю гніву й тілесно-орієнтовані методи;

- меланхолійні клієнти потребують створення атмосфери безпеки, застосування когнітивно-поведінкової терапії та релаксаційних технік;

- клієнтам з високим рівнем агресивності корисними є методики розвитку емпатії та навчання ненасильницького спілкування;

- флегматичні клієнти потребують мотиваційної роботи й урахування їхньої інертності.

Результати дослідження підтверджують необхідність індивідуального підходу в психологічному консультуванні. Урахування темпераменту, рівня тривожності й агресивності особистості дає змогу прогнозувати її реакції на стрес, стиль спілкування, готовність до співпраці й опору змінам. Це дає можливість консультанту індивідуалізувати стратегію допомоги та підвищити ефективність психологічної роботи.

Перспективи подальших досліджень можуть включати такі напрями:

- перевірку отриманих результатів на ширших вибірках і в різних соціальних групах;

- дослідження динаміки змін тривожності й агресивності в процесі консультування;

- вивчення впливу темпераменту консультанта на перебіг і результат консультування;

- розроблення спеціалізованих програм підготовки консультантів для роботи з різними типами клієнтів.

Подальші дослідження в цьому напрямі сприятимуть поглибленню розуміння ролі індивідуально-типологічних особливостей у психологічному консультуванні та підвищенню ефективності психологічної допомоги.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ярмольчик М. О. Агресія та тривожність як детермінанти вибору копінг-стратегій військовослужбовцями під час декомпресії. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського. Серія «Психологічні науки»*. 2021. Т. 32(71), № 2. С. 109–114.
2. Чепіжко А. М. Особливості темпераменту як чинник тривожності у молоді: бакалаврська робота. Запоріжжя : НУ «Запорізька політехніка», 2024. 67 с.
3. Ясточкіна І. Особистісна тривожність як соціально-психологічна проблема. *Вісник Львівського університету. Серія «Психологічні науки»*. 2020. Вип. 6. С. 165–170.
4. Quan F., Gou Y., Gao Y., Yu X., Wei B. The relationship between neuroticism and social aggression: a moderated mediation model. *BMC Psychology*. 2024. Vol. 12(443). P. 1–13. DOI: <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01938-9>.
5. Kataria S. Relationship between academic anxiety and aggression among adolescent. *National Journal of Multidisciplinary Research and Development*. 2018. Vol. 3(1). P. 262–263.
6. Крайніков Є. В. Агресивність (психологія). Велика українська енциклопедія. Київ : ІАЕ НАН України, 2020. URL: [https://vue.gov.ua/Агресивність_\(психологія\)](https://vue.gov.ua/Агресивність_(психологія)).
7. Українська психологічна термінологія : словник-довідник / за ред. М.-Л. А. Чепи. Київ : Інформаційно-аналітичне агентство, 2010. 302 с.
8. Псядло Е. М. Темперамент та характер в історії медицини та психології. Актуальні проблеми сучасної медицини. Одеса : Фенікс, 2019. С. 333–337.
9. Buss A. H., Perry M. The Aggression Questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1992. № 63(3). P. 452–459.
10. Spielberger C. D. Manual for the State-Trait Anxiety Inventory (STAI). Palo Alto, CA : Consulting Psychologists Press, 1983. 36 p.
11. Fortunato A., Andreassi S., Franchini C., et al. Unlocking Success in Counseling: How Personality Traits Moderate Its Effectiveness. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*. 2024. № 14(10). P. 175–189. DOI: <https://doi.org/10.3390/ejihpe14100174>.

REFERENCES

1. Yarmolchik, M. O. (2021). Ahresiia ta tryvozhnist' yak determinanty vyboru kopinh-stratehii viys'kovosluzhbovtস্যাম্য pid chas dekopresii [Aggression and anxiety as determinants of coping strategies by servicemen during decompression]. *Vcheni zapysky Tavriiskoho natsionalnoho universytetu imeni V.I. Vernadskoho. Serii: Psykholohichni nauky*, 32(71), № 2, 109–114.
2. Chepizhko, A. M. (2024). Osoblyvosti temperamentu yak chynnyk tryvozhnosti u molodi: bakalavrs'ka robota [Temperament as a factor of anxiety in youth: Bachelor's thesis]. *Zaporizhzhia: NU «Zaporizka politekhnik»*.
3. Yastochkina, I. (2020). Osobystisna tryvozhnist' yak sotsial'no-psykholohichna problema [Trait anxiety as a socio-psychological problem]. *Visnyk L'vivs'koho universytetu. Serii: psykholohichni nauky*, (6), 165–170.
4. Quan, F., Gou, Y., Gao, Y., Yu, X., & Wei, B. (2024). The relationship between neuroticism and social aggression: a moderated mediation model. *BMC Psychology*, 12(443), 1–13. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01938-9>.
5. Kataria, S. (2018). Relationship between academic anxiety and aggression among adolescents. *National Journal of Multidisciplinary Research and Development*, 3(1), 262–263.
6. Krainykov, Ye. V. (2020). Ahresyvnist' (psykholohiya) [Aggressiveness (psychology)]. In *Velyka ukraïns'ka entsyklopediya*. Kyiv: Institute of Encyclopedic Research of NASU. Retrieved from: [https://vue.gov.ua/Агресивність_\(психологія\)](https://vue.gov.ua/Агресивність_(психологія)).
7. Чепи, М.-Л. А. (Ed.). (2010). *Ukrayins'ka psykholohichna terminolohiia: slovnyk-dovidnyk* [Ukrainian psychological terminology: glossary]. Kyiv: DP «Informatsiino-analitychne ahentstvo».
8. Psyadlo, E. M. (2019). Temperament ta kharakter v istorii medytsyny ta psykholohii [Temperament and character in the history of medicine and psychology]. In *Aktual'ni problemy suchasnoyi medytsyny* (pp. 333–337). Odesa: Feniks [in Ukrainian].
9. Buss, A. H., & Perry, M. (1992). The Aggression Questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(3), 452–459.
10. Spielberger, C. D. (1983). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory (STAI)*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

11. Fortunato, A., Andreassi, S., Franchini, C., Sciabica, G. M., Morelli, M., Chirumbolo, A., & Speranza, A. M. (2024). Unlocking Success in Counseling: How Personality Traits Moderates Its Effectiveness. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 14(10), 175–189. DOI: <https://doi.org/10.3390/ejihpe14100174>.

Дата першого надходження рукопису до видання: 26.09.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 21.10.2025
Дата публікації: 28.11.2025

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНО-ЦІННІСНОГО КОМПОНЕНТА СПРАВЕДЛИВОСТІ В МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Матвєєв Д. О.

аспірант кафедри психології та соціальної роботи

Центральноукраїнський державний університет

імені Володимира Винниченка

вул. Шевченка, 1, Кропивницький, Україна

orcid.org/0009-0003-1302-1185

dmatvieiev@cuspu.edu.ua

Ключові слова:

*справедливість,
інтеріоризація цінності,
совісність, самоставлення,
емпатія, студенти-юристи,
навчання у ЗВО.*

У статті здійснено психологічний аналіз особливостей розвитку емоційно-ціннісного компонента справедливості в майбутніх юристів у процесі професійної підготовки. Визначено, що справедливість є ключовою професійною якістю юриста, яка інтегрує когнітивні, емоційні та поведінкові аспекти, проте саме емоційно-ціннісна складова відіграє провідну роль у формуванні моральних орієнтирів, совісті, емпатії й здатності діяти морально та відповідально. Теоретичне підґрунтя дослідження базується на працях Дж. Роулза, Л. Кольберга, Дж. Реста, Д. Нарваєз, а також українських дослідників І. Д. Бега, Л. В. Ключек, Р. В. Каламаж, В. І. Волошиної, які підкреслюють значення емоційної залученості та самоставлення у становленні моральності.

Для емпіричного вивчення застосовано комплекс психодіагностичних методик: «Шкала совісності» (Р. Кеттел, модифікація Л. Ключек), «Шкала прийняття інших» (В. І. Волошиної) й «Тест-опитувальник самоставлення (ОСО)». У дослідженні взяли участь 118 студентів юридичних спеціальностей Центральноукраїнського державного університету імені В. Винниченка. Результати показали, що понад 60% респондентів демонструють високе дотримання моральних принципів, близько 80% негативно реагують на несправедливість, водночас майже дві третини здатні до неправдивої поведінки без зовнішніх ознак. У сфері міжособистісної взаємодії 45,8% студентів виявили толерантне ставлення до інших, тоді як понад 40% схильні до соціального песимізму. У структурі самоставлення зафіксовано переважно позитивну аутосимпатію й високий рівень самоінтересу, але також значну самокритичність і прагнення до внутрішніх змін.

Узагальнені результати дають змогу зробити висновок про суперечливість емоційно-ціннісного профілю майбутніх юристів: з одного боку, достатньо сформовані моральні орієнтири та позитивне ставлення до себе, з іншого – проблеми з емпатією, прийняттям інших та автономністю. Показано необхідність цілеспрямованої психолого-педагогічної роботи в закладах вищої освіти для розвитку емоційно-ціннісної сфери студентів, зокрема через упровадження тренінгів з емпатії, курсів професійної етики, рефлексивних практик і програм психологічного супроводу.

FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF THE EMOTIONAL AND VALUE COMPONENT OF JUSTICE IN FUTURE LAWYERS DURING PROFESSIONAL TRAINING

Matvieiev D. O.

*Postgraduate Student at the Department of Psychology and Social Work
Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University
Shevchenko str., 1, Kropyvnytskyi, Ukraine
orcid.org/0009-0003-1302-1185
dmatvieiev@cuspu.edu.ua*

Key words: justice, internalization of values, conscientiousness, self-attitude, empathy, law students, studying at higher education institutions.

The article presents a psychological analysis of the peculiarities of the development of the emotional and value component of justice in future lawyers during their professional training. It is determined that justice is a key professional quality of a lawyer, integrating cognitive, emotional, and behavioral aspects, while the emotional and value component plays a leading role in shaping moral guidelines, conscience, empathy, and the ability to make morally responsible actions. The theoretical basis of the study relies on the works of J. Rawls, L. Kohlberg, J. Rest, D. Narvaez, as well as Ukrainian scholars I. Bekh, L. Klochek, R. Kalamazh, and V. Voloshyna, who emphasize the importance of emotional involvement and self-attitude in the formation of morality.

For empirical research, a set of psychodiagnostic techniques was used: the Conscientiousness Scale (R. Cattell, modified by L. Klochek), the Scale of Acceptance of Others (V. Voloshyna), and the Self-Attitude Questionnaire (OSO). The study involved 118 law students of the Central Ukrainian State University named after Volodymyr Vynnychenko. The results showed that more than 60% of respondents demonstrate high adherence to moral principles, about 80% react negatively to injustice, while almost two-thirds are capable of dishonest behavior without external signs. In the sphere of interpersonal interaction, 45.8% of students showed tolerant attitudes towards others, while more than 40% were prone to social pessimism. In the structure of self-attitude, predominantly positive autosympathy and a high level of self-interest were recorded, but also significant self-criticism and a desire for internal change.

The generalized results allow us to conclude that the emotional and value profile of future lawyers is contradictory: on the one hand – sufficiently formed moral guidelines and positive self-attitude, on the other – problems with empathy, acceptance of others, and autonomy. The necessity of purposeful psychological and pedagogical work in higher education institutions aimed at developing the emotional and value sphere of students has been demonstrated, in particular through the introduction of empathy training, professional ethics courses, reflective practices, and psychological support programs.

Постановка проблеми. Проблема становлення справедливості в правовій сфері привертала увагу як зарубіжних, так і вітчизняних дослідників. У працях Дж. Роулза (Rawls, 1971) справедливість розглядається як фундаментальний принцип соціальної взаємодії, що визначає баланс між індивідуальними правами й суспільним благом [1, с. 35]. Л. Кольберг (Kohlberg, 1981) розробив стадійну модель морального розвитку, у якій справедливість є інтегральним критерієм моральних суджень [2, с. 104]. Дж. Рест і Д. Нарваєз (Rest & Narvaez, 1994) акцентували увагу на

взаємозв'язку між когнітивними й емоційними чинниками моральної поведінки, підкреслюючи значення емпатії в прийнятті морально відповідальних рішень [3, с. 133].

В умовах правової трансформації України одним із ключових нормативних документів, що визначає напрями оновлення юридичної освіти, є Проект Концепції реформи юридичної (правничої) освіти, оприлюднений Верховною Радою України (2024). Згідно з положеннями цього Проекту, юридична освіта має сприяти не лише передачі знань і правових норм, а й формуванню

компетентностей із правової етики, професійної відповідальності, а також умінь розрізняти роль правника як слуги держави і як служителя суспільного блага [4, с. 6].

В українській психології та педагогіці до проблеми морального розвитку зверталися І. Д. Бех (2012), який наголошував на ролі особистісної відповідальності й моральної самосвідомості [5], Л. В. Клочек (2018), яка досліджувала психолого-педагогічні засади формування морально-ціннісних орієнтацій у студентів [6], Р. В. Каламаж (2009), що акцентувала увагу на значення справедливості як інтегральної якості для формування позитивної професійної Я-концепції юристів [7, с. 47], і В. О. Волошина (2019), котра адаптувала й застосувала методики вивчення прийняття інших у студентської молоді [8]. У працях цих авторів обґрунтовується значущість моральної сфери особистості й підкреслюється необхідність її розвитку в процесі навчання.

Водночас огляд літератури засвідчує, що більшість досліджень орієнтовані або на загальні аспекти морального розвитку, або на педагогічні умови формування ціннісних орієнтацій студентів. Недостатньо вивченими залишаються специфічні особливості розвитку емоційно-ціннісного компонента справедливості саме в студентів-юристів, які в майбутньому безпосередньо реалізовуватимуть принципи права й справедливості в професійній діяльності та відіграватимуть ключову роль у розбудові правової та демократичної держави. Саме цій проблематиці й присвячене дослідження.

Метою статті є психологічний аналіз особливостей розвитку емоційно-ціннісного компонента справедливості в майбутніх юристів у процесі професійного навчання. Зокрема, для досягнення мети передбачено здійснення таких завдань, як аналіз наукових підходів до вивчення емоційно-ціннісного компонента справедливості, дослідження рівня розвитку совісності, самоствалення й прийняття інших у студентів-юристів, а також виявлення суперечливих тенденцій у становленні емоційно-ціннісного профілю майбутніх юристів.

Результати дослідження з обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Поняття справедливості, що є одним із провідних предметів у морально-етичних дискусіях протягом багатьох століть, у сучасній психології розглядається науковцями як складний психологічний феномен, що включає когнітивні, емоційні та поведінкові аспекти особистості й виявляється в її щоденній діяльності. Психологічна дефініція справедливості акцентує увагу саме на внутрішніх процесах особистості, які обумовлюють відповідність поведінки та ставлення індивіда до моральних норм і цінностей, визнаних у суспільстві безпосередньо самим індивідом.

У статті ми зосередилися на вивченні справедливості як психологічної якості людини, що проявляється в здатності особистості об'єктивно й неупереджено оцінювати власні та чужі вчинки, відповідати за свої дії та демонструвати моральну чутливість до ситуацій, які потребують вирішення на основі чесності, поваги до гідності інших і рівності можливостей [5]. Ця якість формується й розвивається в особистості у взаємодії із соціальним середовищем і визначає, наскільки вона здатна узгоджувати свої дії з етичними стандартами й приймати рішення відповідно до внутрішніх моральних переконань.

Формування справедливості як особистісної якості базується на кількох взаємопов'язаних елементах: когнітивному (розуміння та засвоєння моральних норм), емоційно-ціннісному (моральна чутливість, емпатія, совість, інтеріоризація цінностей) і поведінковому (здатність реалізовувати моральні переконання в діях). Проте саме емоційно-ціннісний компонент має ключове значення, оскільки емоційне переживання справедливості чи несправедливості активізує мотивацію людини діяти відповідно до власних моральних переконань, оскільки здатність до емпатії, співпереживання, совісності й саморегуляції є ключовими елементами цього компонента й визначають рівень моральної зрілості особистості [5, 6].

Саме емоційно-ціннісний компонент є рушієм моральної поведінки, оскільки мотивує особистість не тільки знати моральні норми і слідувати їм, а й відчувати їх значення на емоційному рівні, що, своєю чергою, зумовлює прийняття відповідних рішень і дій, тобто саме через емоційно-ціннісний компонент здійснюється інтеграція моральних норм в особистісну структуру індивіда, що забезпечує стійкість моральних переконань і готовність реалізовувати їх у професійній діяльності, зокрема у сфері юриспруденції.

І. Д. Бех наголошує на тому, що емоційно-ціннісна сфера визначає глибину сприйняття моральних норм і цінностей, перетворюючи їх з абстрактних понять у реальні мотиви поведінки особистості. Дослідник стверджує, що особистість, яка глибоко переживає ціннісні норми, здатна не лише усвідомлювати їх значення, а й керуватися ними в складних моральних ситуаціях, проявляючи емоційну зрілість і стійкість [5].

Р. В. Каламаж у працях підкреслює, що професійна Я-концепція юриста формується під значним впливом саме емоційно-ціннісних чинників. Позитивна професійна Я-Концепція, яка ґрунтується на внутрішньому усвідомленні власної моральної відповідальності, є основою професійного розвитку юристів, забезпечуючи адекватне розуміння своєї ролі у суспільстві та здатність діяти в інтересах справедливості [7].

Тобто високий рівень розвитку емоційно-ціннісного компонента визначає не лише формулювання моральну позицію та відповідальне ставлення до професії, а й визначальним чином впливає на здатність юристів до ефективного виконання професійних обов'язків. Подальше емпіричне дослідження цього компонента в студентів юридичних спеціальностей є необхідним для розроблення ефективних освітніх програм і психологічних тренінгів, спрямованих на посилення внутрішньої морально-етичної мотивації та формування стабільних професійних переконань.

Для дослідження емоційно-ціннісного компонента справедливості майбутніх юристів ми використали комплекс психодіагностичних методик, які дають змогу глибоко проаналізувати основні психологічні аспекти, що формують морально-ціннісну сферу особистості студента. Обрання методик зумовлене їх валідністю, надійністю й можливістю виявляти приховані психологічні тенденції та установки, що визначають поведінку особистості в професійній діяльності.

Першою методикою ми обрали «Шкалу совісності» (автор Р. Кеттел, у модифікації Л. В. Ключек), оскільки предметом її дослідження є ціннісне ставлення до моральних норм людини. Указана методика дає змогу визначити ступінь сформованості почуття совісті, схильності до дотримання етичних принципів у складних ситуаціях, а також виявляє стійкість моральних переконань особистості. Застосування саме цієї методики дало нам змогу встановити зв'язок між сформованістю почуття совісті та проявами справедливості в майбутніх юристів, що є вкрай важливим для їхньої професійної діяльності.

Другою методикою ми обрали «Шкалу прийняття інших» (модифікація В. Волошиної) з метою дослідження особливостей міжособистісної взаємодії та прийняття інших осіб як прояву ціннісного ставлення до інших людей. Ця методика дає змогу оцінити здатність майбутніх юристів до емпатії, толерантності, здатності сприймати й приймати думки, позиції й особливості інших осіб, що є необхідним компонентом справедливого ставлення в професійній діяльності [8].

Третьою методикою ми обрали «Тест-опитувальник самоставлення (ОСО)» для вивчення цін-

нісного самоставлення особистості. Ця методика дає змогу комплексно проаналізувати фактори самосприйняття, а саме: аутосимпатію, самоінтерес і самоприйняття. Використання цієї методики дає можливість виявити особливості самооцінки студентів, рівень довіри до себе, схильність до самокритики або, навпаки, до прийняття себе, що є визначальним для формування морально-ціннісної основи справедливості особистості.

Вибірка дослідження складалася зі студентів юридичних спеціальностей Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка. Загалом у дослідженні взяли участь 118 респондентів віком від 18 до 23 років, що дало змогу сформувати репрезентативну картину особливостей формування й розвитку емоційно-ціннісного компонента справедливості в майбутніх фахівців-юристів. Таким чином, застосування комплексу зазначених методик забезпечило всебічний аналіз досліджуваного явища та створило надійну методологічну основу для розкриття специфіки формування справедливості як ключової психологічної якості майбутніх юристів.

Результати емпіричного дослідження, отримані за допомогою першої методики «Шкала совісності» (автор Р. Кеттел, модифікація Л. В. Ключек), дають змогу виявити ступінь сформованості моральних принципів і совісності студентів юридичних спеціальностей, що є одними з ключових характеристик справедливості їхньої особистості. Кількісні показники за вказаною методикою презентовані в таблиці 1.

Аналіз відповідей на запитання «Я суворо дотримуюся етичних і моральних принципів» свідчить про переважання позитивної відповіді: 60,8% студентів підтвердили суворе дотримання моральних принципів у професійному й особистому житті, що свідчить про сформованість базових морально-етичних засад. Однак важливо відзначити, що досить велика кількість респондентів (39,2%) указала на певні труднощі в цьому аспекті, що може свідчити про недостатню стабільність моральних переконань.

При аналізі відповідей на запитання щодо емоційної реакції на порушення норм («Мене обу-рює, що, зловживаючи юридичними нормами, людина може уникнути покарання за злочин») ми

Таблиця 1

Дослідження совісності в майбутніх юристів

Показник совісності особистості майбутніх юристів	Наявність особливості (у %)	Відсутність особливості (у %)
Суворе дотримання етичних і моральних принципів	60,8%	39,2%
Негативна реакція на зловживання юридичними нормами	80,4%	19,6%
Труднощі при обмані (неможливість дивитись у вічі)	33,3%	66,7%
Відповідальність і сумлінність (завершення роботи)	66,7%	33,3%

виявили, що 80,4% студентів демонструють виражене негативне ставлення до несправедливості, що свідчить про високий рівень емпатії та емоційної залученості в моральні проблеми. Проте є розбіжність між емоційною реакцією та поведінковими проявами. Наприклад, на запитання «Якби я повинен був навмисно збрехати людині, я б не зміг одночасно дивитися їй в очі» лише 33,3% студентів указали, що їм це було б складно зробити, а 66,7% визнали, що могли б зробити це. Ця тенденція може свідчити про певний розрив між моральними переживаннями й здатністю до реальних моральних дій, що може бути пов'язано з недостатньою сформованістю поведінкових компонентів справедливості [5; 6].

Інше важливе питання методики – «Я вважаю, що будь-яку роботу треба доводити до кінця, навіть якщо здається, що в цьому немає необхідності» – показує, що більшість студентів (66,7%) погоджується із цим твердженням, що вказує на високий рівень відповідальності й сумлінності, які є суттєвими характеристиками особистості майбутнього юриста. Водночас третина опитаних демонструє схильність до ситуаційного підходу, що може створювати проблеми в їхній майбутній професійній діяльності.

Таким чином, отримані результати дають змогу говорити про сформованість совісності й високий потенціал до емоційно-ціннісного включення студентів-юристів у моральні проблеми. Разом із тим виявлені певні розбіжності між емоційною оцінкою ситуації та поведінковими проявами свідчать про необхідність додаткової роботи з формування інтегративних моральних якостей, що забезпечать сталість моральної поведінки в майбутній професійній діяльності.

Для вивчення здатності майбутніх юристів до прийняття іншої людини як цінності застосовано методику «Шкала прийняття інших» (модифікація В. Волошиної), яка дає змогу оцінити рівень

емпатії, соціальної терпимості, гуманістичної спрямованості особистості. На рисунку 1 продемонстровано ключові показники прийняття інших майбутніми юристами, що відображають сформованість важливих компонентів емоційно-ціннісного ставлення до оточуючих, а саме: готовність до взаємодії, прийняття індивідуальності й відмінності іншої людини, уникнення упередженого ставлення.

Отримані результати демонструють досить суперечливий характер ставлення досліджуваної вибірки до інших груп осіб. Певна частина студентів виявляє позитивне соціальне налаштування, проте водночас фіксуються ознаки соціального скепсису, морального песимізму, внутрішньої дистанції у взаємодії. Зокрема, помірно позитивний рівень прийняття інших фіксується в 45,8% опитаних. Ці респонденти зазначають приємність спілкування з людьми, навіть якщо ті мають інші погляди чи переконання. Ця позиція вказує на наявність початкового рівня толерантності, що є важливою передумовою гуманістичного підходу в юридичній практиці.

Разом із тим 41,7% студентів виявляють песимістичне ставлення до моральних якостей інших, уважаючи, що більшість людей керується переважно егоїстичними мотивами. Це може свідчити про наявність когнітивної установки на недовіру, що потенційно перешкоджає розвитку професійної емпатії [6; 7]. Питання щодо соціальної інтеграції майбутніх юристів також висвітлюють тривожну тенденцію: лише 16,7% респондентів зазначили, що їм комфортно в будь-якій соціальній групі. Такі результати можуть указувати на недостатньо сформовані комунікативні навички, що ускладнює адаптацію до професійного середовища, де вміння контактувати з різними категоріями населення є критично важливим. Тим не менше це також може свідчити про сформованість у молоді морально-ціннісної бази, наявність якої

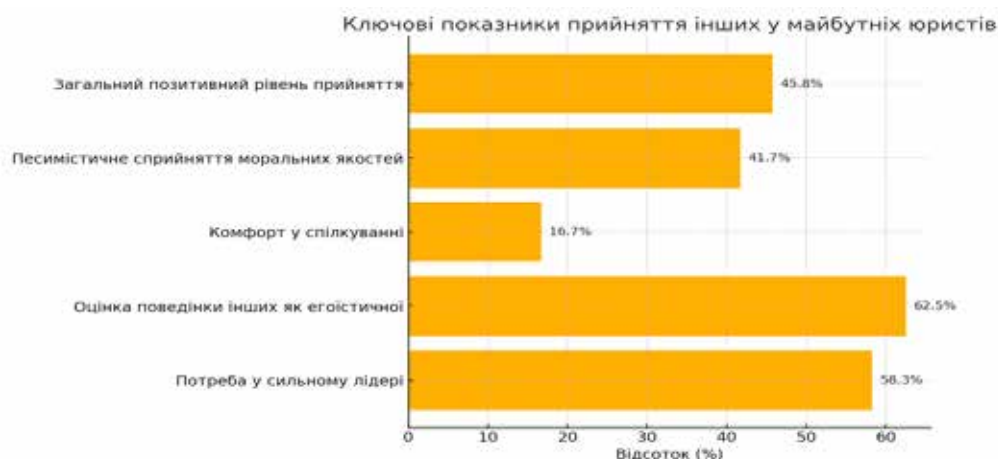


Рис. 1. Ключові показники прийняття інших людей майбутніми юристами

викликає проблеми в комунікації з людьми, що мають полярно інші цінності.

На особливу увагу заслуговує показник сприйняття поведінки інших як егоцентричної: на питання «Люди думають тільки про себе», «Примхи більшості людей дуже важко терпіти» дали ствердні відповіді 62,5% респондентів. Підвищений рівень сприйняття поведінки інших людей як егоцентричної може свідчити про когнітивні схеми соціальної недовіри або підвищену чутливість до порушення соціальних норм взаємоповаги.

У світових дослідженнях із соціальної психології [9; 10] виявлено, що в середовищах із нестійкою правовою культурою, високим рівнем міжособистісної конкуренції або досвідом зіткнення з несправедливістю в молодих людей формується песимістична модель соціальної взаємодії, унаслідок чого інші люди інтерпретуються передусім як джерело потенційного тиску чи загрози, а не підтримки. Зокрема, рефлексивна недовіра (defensive distrust) може виступати як захисний механізм на тлі досвіду спостереження несправедливості в суспільстві чи освіті. У майбутніх юристів така установка може бути наслідком надмірного заглиблення в юридичні правопорушення та патології (тобто ознайомлення й вивчення випадків зловживання владою, корупції, маніпуляцій), що трансформується в загальну соціальну недовіру.

58,3% майбутніх юристів виявили потребу в сильному лідері, що свідчить про схильність до структурованості, орієнтації на зовнішній авторитет і прагнення до впорядкованих соціальних взаємодій. Така установка може бути проявом внутрішньої потреби в безпеці й стабільності в складному соціальному середовищі, а також бажання мати чіткі моральні й поведінкові орієнтири, задані «ззовні». Водночас така орієнтація на лідерство може свідчити про недостатній рівень моральної автономії, що важливо для юриста як

носія правової справедливості. Замість самостійного етичного вибору, такі респонденти можуть схилитися до делегування відповідальності за складні рішення, орієнтуючись на інструкції чи вказівки згори. У цьому контексті доцільно посилити розвиток внутрішніх моральних регуляторів у процесі професійного навчання.

У структурі професійної готовності майбутніх юристів до здійснення діяльності на засадах законності й справедливості важливе місце посідає ціннісне самоставлення – як суб'єктивна система уявлень особистості про себе, що включає емоційне ставлення, інтерес до власного Я та рівень прийняття себе. У юридичній діяльності, де моральні цінності й відповідальність, самоконтроль і здатність до саморефлексії мають велике значення як для забезпечення ефективності професійної діяльності, так і для можливості особистісного зростання, сформоване й інтегроване самоставлення є чинником стійкості до зовнішнього тиску, можливостей незаконного збагачення/зловживання владою та моральних дилем.

Методика «ОСО» дає змогу дослідити три взаємопов'язані компоненти ціннісного самоставлення – аутосимпатію, самоінтерес і самоприйняття, що є важливими не лише для особистісної стабільності, а й для формування внутрішньої моральної орієнтації. Саме через призму цих компонентів можна виявити психологічні ресурси або деформації, які впливають на здатність діяти справедливо. Кількісні показники, отримані в процесі застосування методики, ми презентували в таблиці 2.

Як видно з таблиці 2, аналізуючи аутосимпатію, більшість респондентів (79,7%) упевнені в позитивному ставленні до себе з боку оточення, що свідчить про високий рівень соціального схвалення та власної значущості серед студентів-юристів. Крім того, 89,8% опитаних зазначили, що вважають себе привабливими для інших людей,

Таблиця 2

Самоставлення майбутніх юристів

Компоненти самоставлення	Характеристики прояву серед студентів-юристів	У %
Аутосимпатія	Позитивне ставлення до себе, відчуття власної привабливості для оточення	79,7
	Високий рівень позитивного самосприйняття, здатність подобатись іншим	72,9
	Присутність самокритики й незадоволення окремими рисами характеру	61
Самоінтерес	Інтерес до власної особистості та її розвитку	81,4
	Прагнення до самовдосконалення й внутрішньої зміни	39
	Позитивне сприйняття власного «Я», інтерес до себе як особистості	89,8
Самоприйняття	Сприйняття власних позитивних якостей, здатність визнавати й приймати недоліки	74,6
	Високий рівень особистісної зрілості, адекватна оцінка власних можливостей	83,1
	Наявність внутрішніх суперечностей, самоосуду й низької самооцінки в окремих сферах	44,1

що вказує на високий рівень самооцінки й впевненості у власній соціальній цінності. Разом з тим практично половина респондентів (49,2%) виявляє певну нетерпимість до власних слабкостей і бажання до безперервного розвитку, що свідчить про високий рівень самокритичності й невдоволеність окремими аспектами власного «Я». Такий результат можна пояснити специфікою юридичної професії, яка вимагає постійного самовдосконалення та критичного ставлення до власних якостей.

Самоінтерес як компонент самоставлення має досить високий рівень серед майбутніх юристів. Більшість респондентів (81,4%) підтвердили інтерес до власної особистості й внутрішніх переживань, а 96,6% опитаних виявили бажання до умовного спілкування з «клоном» – образом самого себе, що підкреслює значну зацікавленість у власних внутрішніх процесах. Важливо відзначити, що 74,6% студентів демонструють готовність до визнання власних слабкостей, що відображає зрілість та інтегрованість їхньої особистості, здатність адекватно сприймати власні недоліки й позитивно ставитися до себе навіть за умов недосконалості.

Аналіз компонента самоприйняття виявив внутрішню суперечливість у ставленні студентів до власної особистості. З одного боку, більшість респондентів (78%) загалом позитивно ставиться до себе, що є важливим фактором психологічної стійкості. Однак при цьому значна частина (61%) висловлює бажання змінити багато в собі, що свідчить про самокритику та прагнення до особистісного зростання. Також спостерігається конфлікт між прагненнями і реалістичною оцінкою власних можливостей: 61% респондентів вважають власні плани цілком реалістичними, однак визнають певні невідповідності між своїми словами й діями (37,3%). Це може відображати складнощі в досягненні конгруентності між внутрішніми установками та зовнішніми проявами, що є характерним для осіб, які перебувають на етапі професійного становлення й особистісного самовизначення.

Висновки і перспективи подальших розробок у напрямку дослідження. Отримані результати засвідчили досить високий рівень совісності, що проявляється в прагненні до дотримання етичних норм і внутрішньої відповідальності за власні вчинки. Разом із тим виявлені суперечності між емоційною реакцією на несправедливість і реальними поведінковими проявами свідчать про недостатню інтегрованість когнітивного, емоційного й конативного рівнів моральної саморегуляції особистості.

У сфері міжособистісних взаємин простежується подвійна тенденція: майже половина студентів демонструє толерантність і позитивне соціальне налаштування, тоді як значна частка респондентів схильна до соціального песимізму та недовіри до інших. Це може розглядатися як показник формування професійного скептицизму, який, з одного боку, забезпечує критичність у правовій діяльності, але з іншого – може ускладнювати розвиток емпатії та гуманістичної спрямованості юриста. Аналіз самоставлення виявив поєднання позитивної аутосимпатії й високого самоінтересу з вираженою самокритичністю й прагненням до змін. Такі результати свідчать про динамічний характер формування «Я-концепції» майбутніх юристів, що є як ресурсом професійного зростання, так і чинником потенційної внутрішньоособистісного напруження.

Узагальнюючи, можна зробити висновок, що емоційно-ціннісний компонент справедливості в студентів-юристів має достатній потенціал розвитку, проте характеризується внутрішніми суперечностями, які потребують цілеспрямованого психолого-педагогічного супроводу. Практичне значення дослідження полягає в можливості використання його результатів для вдосконалення програм професійної підготовки майбутніх юристів шляхом упровадження тренінгів емпатії, курсів етики права, рефлексивних практик і психологічного консультування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Rawls J. A Theory of Justice. Cambridge, MA: Belknap Press, 1971. 538 p. URL: <https://www.jstor.org/stable/j.ctvjf9z6v>.
2. Kohlberg L. Essays on Moral Development. Volume II: The Psychology of Moral Development. San Francisco : Harper & Row, 1984. 729 p. URL: <https://archive.org/details/essays-on-moral-development-volume-ii.-the-psychology-of-moral-development-the-n/mode/2up>.
3. Narvaez D., Lapsley D. K. (Eds.). Moral Development, Self, and Identity. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 2004. 385 p. URL: https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9781135632335_A24932165/preview-9781135632335_A24932165.pdf.
4. Проект Концепції реформи юридичної (правничої) освіти. 19.12.2024. URL: <https://kompravpol.rada.gov.ua/uploads/documents/34815.pdf>.
5. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку. Київ : Академія, 2012. 256 с.

6. Ключек Л. В. Дослідження ціннісної рефлексії у педагогів. *Проблеми сучасної психології*. 2018. Вип. 40. С. 163–173. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pspl_2018_40_15.
7. Каламаж Р. В. Психологія становлення професійної Я-концепції майбутніх юристів : монографія. Острого : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2009. 404 с.
8. Волошина В. І. Психологія емпатії та прийняття інших : монографія. Київ : Ліра-К, 2019. 245 с.
9. Rotenberg K. J. The Trust Value Basis of Children's and Adolescents' Interpersonal Trust. *Rotenberg K. J. (Ed.). Interpersonal Trust during Childhood and Adolescence*. Cambridge : Cambridge University Press, 2010. P. 27–53.
10. Yamagishi T., Yamagishi M. Trust and Commitment in the United States and Japan. *Motivation and Emotion*. 1994. Vol. 18(2). P. 129–166. <https://doi.org/10.1007/BF02249397>.

REFERENCES

1. Rawls, J. (1971). A theory of justice. Cambridge, MA: Belknap Press. <https://www.jstor.org/stable/j.ctv-jf9z6v>.
2. Kohlberg, L. (1984). Essays on moral development. Volume II: The psychology of moral development. San Francisco: Harper & Row. <https://archive.org/details/essays-on-moral-development-volume-ii-the-psychology-of-moral-development-the-n/mode/2up>.
3. Narvaez, D., & Lapsley, D. K. (Eds.). (2004). Moral development, self, and identity. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9781135632335_A24932165/preview-9781135632335_A24932165.pdf.
4. Verkhovna Rada of Ukraine. (2024, December 19). Draft Concept of Legal Education Reform. <https://kompravpol.rada.gov.ua/uploads/documents/34815.pdf>.
5. Bekh, I. D. (2012). Personality in the space of spiritual development. Kyiv: Akademiia.
6. Klochek, L. V. (2018). The study of value reflection in teachers. *Problems of Modern Psychology*, 40, 163–173. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pspl_2018_40_15.
7. Kalamazh, R. V. (2009). Psychology of the formation of the professional self-concept of future lawyers: A monograph. Ostroh: National University of Ostroh Academy Publishing.
8. Voloshyna, V. I. (2019). Psychology of empathy and acceptance of others: A monograph. Kyiv: Lira-K.
9. Rotenberg, K. J. (2010). The trust value basis of children's and adolescents' interpersonal trust. In K. J. Rotenberg (Ed.), *Interpersonal trust during childhood and adolescence* (pp. 27–53). Cambridge: Cambridge University Press.
10. Yamagishi, T., & Yamagishi, M. (1994). Trust and commitment in the United States and Japan. *Motivation and Emotion*, 18(2), 129–166.

Дата першого надходження рукопису до видання: 19.09.2025
 Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 17.10.2025
 Дата публікації: 28.11.2025

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДІ

Мельничук Т. І.

*кандидат психологічних наук, старший дослідник,
провідний науковий співробітник лабораторії організаційної
та соціальної психології*

*Інститут психології імені Г. С. Костюка
Національної академії педагогічних наук України
вул. Паньківська, 2, Київ, Україна
orcid.org/0000-0002-5205-9958
mti_kiev@ukr.net*

Зубіашвілі І. К.

*кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник,
провідний науковий співробітник лабораторії організаційної
та соціальної психології*

*Інститут психології імені Г. С. Костюка
Національної академії педагогічних наук України
вул. Паньківська, 2, Київ, Україна
orcid.org/0000-0003-3642-8159
mrs_ira@i.ua*

Ключові слова:

*підприємницька
компетентність, юнацький
вік, компетенції, компоненти
компетентності, психологічна
підтримка, фасилітаторство.*

У статті досліджено психологічні особливості розвитку підприємницької компетентності молоді як інтегративного особистісного утворення, що формується на перетині мотиваційного, когнітивного, діяльнісного та рефлексивно-ціннісного компонентів. У межах дослідження запропоновано інтегративну технологію психологічного забезпечення розвитку підприємницької компетентності, яка включає цільовий компонент (орієнтований на розвиток готовності до підприємницької діяльності, самореалізації й інноваційного мислення) й інструментальний (методичний) компонент, що передбачає використання психологічних інструментів, спрямованих на формування внутрішньої мотивації, стресостійкості, адаптивності та навичок прийняття рішень в умовах невизначеності. Особливу увагу приділено розвитку компетенцій щодо генерації підприємницьких ідей як базової умови становлення підприємницького потенціалу особистості. Описано механізми психолого-педагогічного забезпечення розвитку підприємницької компетентності, які стимулюють креативність, інноваційність, уміння бачити можливості в середовищі й перетворювати їх на практичні ініціативи. Доведено, що ефективне забезпечення розвитку підприємницької компетентності можливе лише в умовах поєднання системної психологічної підтримки, освітнього фасилітаторства й формування соціального капіталу молоді. Серед учасників дослідження зафіксовано вищий за середній рівень підприємницької компетентності; у юнаків ця тенденція виражена значно сильніше.

На основі аналізу українських і міжнародних підходів (EntreComp, OECD, Johannisson) окреслено основні напрями психологічного впливу на розвиток підприємницької компетентності як ресурсу самореалізації молоді особистості. Запропоновано практичні рекомендації щодо

впровадження системної психологічної підтримки в межах освітніх інституцій. Матеріал буде корисним для практичних психологів, освітніх фасилітаторів, педагогів-інноваторів, фахівців молодіжної політики й науковців, які досліджують психологічні особливості проблеми розвитку підприємницької компетентності.

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF YOUTH'S ENTREPRENEURIAL COMPETENCE

Melnychuk T. I.

*PhD in Psychology, Senior Research,
Leading Researcher at the Laboratory of Organizational and Social Psychology
G. S. Kostiuk Institute of Psychology
of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine
Pankivska str., 2, Kyiv, Ukraine
orcid.org/0000-0002-5205-9958
mti_kiev@ukr.net*

Zubiashvili I. K.

*PhD in Psychology, Senior Research,
Leading Researcher at the Laboratory of Organizational and Social Psychology
G. S. Kostiuk Institute of Psychology
of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine
Pankivska str., 2, Kyiv, Ukraine
orcid.org/0000-0003-3642-8159
mrs_ira@i.ua*

Key words: *entrepreneurial competence, youth, competencies, components of competence, psychological support, facilitation.*

The article explores the psychological features of the development of entrepreneurial competence in young people as an integrative personal formation that is formed at the intersection of motivational, cognitive, activity and reflective-value components. Within the framework of the study, an integrative technology for psychological support for the development of entrepreneurial competence was proposed, which includes a target component (focused on the development of readiness for entrepreneurial activity, self-realization and innovative thinking) and an instrumental (methodological) component, which involves the use of psychological tools aimed at developing internal motivation, stress resistance, adaptability, and decision-making skills in conditions of uncertainty. Particular attention is paid to the development of competencies in generating entrepreneurial ideas as a basic condition for the formation of an individual's entrepreneurial potential. The mechanisms of psychological and pedagogical support for the development of entrepreneurial competence are described, which stimulate creativity, innovation, the ability to see opportunities in the environment and transform them into practical initiatives. It has been proven that effective provision of entrepreneurial competence development is possible only in the context of a combination of systemic psychological support, educational facilitation, and the formation of social capital of youth. A higher than average level of entrepreneurial competence was recorded among the study participants; this trend was much more pronounced among young men.

Based on the analysis of Ukrainian and international approaches (EntreComp, OECD, Johannisson), the main areas of psychological influence on the development of entrepreneurial competence as a resource for self-realization of a young person are outlined. Practical recommendations are proposed for

the implementation of systemic psychological support within educational institutions. The material will be useful for practical psychologists, educational facilitators, innovative educators, youth policy specialists, and scientists who research the psychological features of the problem of developing entrepreneurial competence.

Постановка проблеми. Розвиток підприємництва є однією з необхідних умов соціального благополуччя й економічної стабільності будь-якого цивілізованого суспільства. Особливості функціонування підприємництва залежать від багатьох чинників, одним із яких є рівень розвитку підприємницької компетентності молоді. Цей віковий період характеризується становленням ціннісних орієнтацій, самосвідомості й відповідального ставлення до власного майбутнього. Молодь стикається з необхідністю приймати рішення, які визначають їхню професійну кар'єру, міжособистісні взаємини та самореалізацію. Сучасний світ із його динамічними змінами, економічною нестабільністю й інформаційним перевантаженням створює умови невизначеності, що вимагають від молодих людей адаптивності, креативності й уміння генерувати підприємницькі ідеї.

Суспільна потреба у формуванні ініціативних, відповідальних і компетентних молодих людей, здатних до інноваційної діяльності й самореалізації, підкреслює наукову та практичну значущість дослідження психологічних особливостей розвитку підприємницької компетентності. Від рівня сформованості таких компетентностей залежить не лише особистісний успіх молоді, а і їхній внесок у соціально-економічний розвиток суспільства.

У психології підприємницька компетентність розглядається як комплексна характеристика, що включає мотиваційний, когнітивний, діяльнісний і рефлексивно-ціннісний компоненти. Згідно з дослідженнями О. Коваленко [2], підприємницька компетентність формується через розвиток внутрішньої мотивації, здатності до рефлексії й уміння діяти в умовах невизначеності. Різні аспекти цього феномена досліджували такі вітчизняні науковці, як В. Бондар [1], С. Прищепа [4], А. Ткачов [5], О. Шапран [6], а також міжнародні дослідники, зокрема С. Джеффірі [13], С. Картер [7], А. Гільерме [14]. Проте проблема психологічного розвитку підприємницької компетентності молоді залишається недостатньо розробленою, що й зумовлює потребу в подальших наукових пошуках.

Мета статті – дослідити психологічні особливості розвитку підприємницької компетентності молоді, зосереджуючись на структурних компонентах цього феномена.

Результати дослідження з обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Європей-

ська рамка підприємницької компетентності (EntreComp), розроблена Європейською Комісією у 2016 році, пропонує структуровану модель для розвитку підприємницьких навичок як у формальній, так і в неформальній освіті. Вона включає такі основні аспекти: ідеї та можливості, ресурси та дії, які охоплюють 15 компетентностей, серед яких – креативність, оцінювання ідей, планування, прийняття рішень, мотивація, мобілізація ресурсів і командна робота.

EntreComp є цінним інструментом для психологічного розвитку компетентності, оскільки дає змогу діагностувати та розвивати окремі компоненти підприємницької компетентності, фокусуючись на мотиваційних, соціальних та емоційних аспектах. Наприклад, розвиток креативності й оцінювання ідей сприяє формуванню інноваційного мислення, а навички командної роботи зміцнюють соціальний капітал молоді. OECD у рамках ініціативи Future of Education and Skills 2030 наголошує на необхідності розвитку підприємницького мислення та soft skills як ключових компетентностей XXI століття [10].

Особлива увага приділяється формуванню адаптивності, рефлексії, стійкості до невдач і впевненості в собі. Ці аспекти є важливими для психологічного забезпечення розвитку підприємницької компетентності, оскільки сприяють розвитку внутрішніх настанов і здатності молоді впоратися з викликами в умовах невизначеності. Шведський дослідник Б. Йоханніссон запропонував п'ятикомпонентну модель підприємницької компетентності, яка включає таке: Knowing why (мотивація та сенс дій), Knowing how (практичні навички), Knowing who (соціальний капітал), Knowing when (інтуїція та чутливість до моменту) і Knowing what (змістовне розуміння предметної сфери) [12]. Цей підхід акцентує увагу на особистісному розвитку, інтуїтивних та емоційно-усвідомлених стратегіях, що є важливим для розроблення психологічних інструментів підтримки. Запропонована інтегративна технологія психологічного забезпечення розвитку підприємницької компетентності молоді включає два ключові компоненти:

– *цільовий компонент*: спрямований на формування готовності до підприємницької діяльності, розвиток самореалізації та інноваційного мислення. Це включає мотивацію до саморозвитку, постановку цілей і формування ціннісних орієнтацій, які сприяють підприємницькому мисленню;

– *інструментальний компонент*: передбачає використання психологічних інструментів, таких як тренінги креативності, техніки прийняття рішень, методики розвитку стресостійкості й адаптивності. Наприклад, методики фасилітації групової роботи сприяють розвитку навичок командної взаємодії, а рефлексивні практики допомагають молоді усвідомлювати власні мотиваційні та ціннісні орієнтації. Механізми психолого-педагогічного забезпечення сприяють стимулюванню креативності: використанню технік мозкового штурму, дизайн-мислення й кейс-методів для генерації підприємницьких ідей. Також сприяють розвитку інноваційності: створенню умов для експериментів, проб і помилок з метою формування гнучкості мислення; формуванню соціального капіталу: організації мережевих заходів, менторських програм і партнерств із бізнес-структурами.

Розвиток підприємницької компетентності є інтегративним процесом, що починається з усвідомлення можливостей у середовищі та включає особистісний вибір оптимальних стратегій для реалізації ідей, з урахуванням мотиваційного, когнітивного, діяльнісного й рефлексивно-ціннісного компонентів [4; 9; 12].

У науковій літературі представлено численні підходи до визначення етапів розвитку підприємницької компетентності, які різняться за рівнем деталізації. Узагальнення їхніх змістових основ дає змогу виокремити два ключові етапи: перший – це виявлення й аналіз ідей і можливостей; другий – мобілізація ресурсів і реалізація дій. На першому етапі суб'єкт збирає інформацію, генерує ідеї, оцінює їх потенціал і здійснює вибір. Другий етап передбачає планування, мобілізацію ресурсів, командну роботу й оцінювання результатів [3; 8; 10; 14].

Процес розвитку підприємницької компетентності тісно пов'язаний із феноменом невизначеності, яка є невід'ємною характеристикою багатьох бізнес-ситуацій. У психологічному контексті невизначеність розглядається як відсутність чіткості чи передбачуваності, що може проявлятися в економічній, соціальній чи інноваційній сферах. Ситуація невизначеності є важливим складником аналізу процесу формування підприємницького мислення та поведінки [5; 13].

У контексті дослідження потрібно зазначити, що поняття «підприємницька компетентність» і «розвиток потенціалу» поєднує спільна риса – необхідність подолання суб'єктивної невизначеності, що супроводжує ситуацію багатоваріантності. За наявності конструктивного ставлення до невизначеності вона може перетворюватися на ресурс для особистісного зростання, відкриваючи нові можливості й стимулюючи креативність та

інноваційність у процесі розвитку компетентностей [1; 15].

Юнацький вік є одним із ключових періодів розвитку підприємницької компетентності, оскільки саме в цей час відбувається становлення особистісної автономії, самосвідомості й ініціативності. Аналіз наукових джерел [3; 4; 5] свідчить, що на цьому віковому етапі в молоді вже сформовані необхідні передумови для розвитку ефективної підприємницької компетентності: наявна когнітивна зрілість, зростає здатність до саморегуляції, відповідальне ставлення до власних ідей, мотиваційна сфера, а також здатність передбачати наслідки дій і прогнозувати результати ініціатив.

На думку Е. Еріксона [11, с. 406], юнацький вік позначається схильністю до ризику, що є своєрідним «покликанням» цієї вікової стадії. Молодь може йти на ризик як заради досягнення усвідомленої мети, так і заради нових вражень. Те, що в дорослому віці розмежовується як різні моделі поведінки, у юнаків часто поєднується в одному мотиваційному полі. З імпульсивністю, яка є характерною рисою юнацького віку, тісно пов'язаний підвищений рівень емоційності. Е. Еріксон також зазначав, що однією з основних психологічних загроз цього періоду є стан невиразної ідентичності, який може проявлятися в поспішних спробах завершити період пошуку шляхом раптового вибору. Після таких рішень молоді люди нерідко заперечують зобов'язання, які вже виникли.

Процес розвитку підприємницької компетентності в юнацтві є складним, його якість значною мірою залежить від когнітивного потенціалу особистості й рівня її розвитку, а також визначається низкою чинників. Серед них – суб'єктивне сприйняття можливостей, рівень креативності, схильність до інновацій чи адаптивності тощо. Усе це зумовлює індивідуальні стратегії розвитку компетентностей і впливає як на їх перебіг, так і на результати.

В основу дослідження покладено припущення, що існують особливості розвитку підприємницької компетентності в умовах невизначеності, характерні для юнацького віку.

У загальну вибірку увійшли 120 здобувачів вищої освіти віком 18–22 роки, з яких – 65 дівчат і 55 юнаків.

Дослідження проводили із застосуванням таких методик: «EntreComp Questionnaire» для оцінювання підприємницьких компетентностей [11, с. 167]; «Entrepreneurial Motivation Scale» (адаптовано за моделлю OECD) [9, с. 118]; «Adaptability Scale» [11, с. 347]; «Self-Reflection and Insight Scale» [11, с. 144]; «Torrance Tests of Creative Thinking» [14, с. 410] для оцінювання креативності.

Перейдемо до розгляду результатів дослідження. Згідно з результатами, отриманими за методикою «EntreComp Questionnaire», серед студентів виявлено вищий за середній рівень підприємницької компетентності ($M=6,12$), що представлено в таблиці 1. Такий рівень свідчить про схильність до генерації ідей, мобілізації ресурсів і дій у невизначених обставинах, вибору інноваційних підходів і впевненості у власній здатності впливати на результати навіть за умов обмеженої інформації.

Підприємницька компетентність відображає особистісні стратегії виходу із ситуацій невизначеності й уподобання певних форм активності. Як індивідуально-психологічна характеристика вона пов'язана з рефлексією попереднього досвіду, зокрема усвідомленням ефективності власних дій у ризикованих умовах, а також здатністю розвивати ідеї, спираючись не так на повноту зовнішніх даних, як на внутрішню мотивацію й самостійність. Варто зазначити, що об'єктивні ознаки невизначеності (неповна інформація, загрози, нестабільність) можуть не збігатися з їхнім індивідуальним сприйняттям, що також впливає на розвиток компетентностей.

За результатами дослідження рівень креативності в студентів перебуває в межах середнього показника ($M=4,25$). Такий рівень свідчить про загальну схильність до генерації оригінальних ідей перед реалізацією ініціатив, а також до намагання враховувати можливі наслідки. Креативність у цьому контексті розглядається як готовність мислити нестандартно, спираючись на доступну інформацію й логічне обґрунтування. Ця

характеристика охоплює не лише поведінкові прояви, а й когнітивний підхід до вирішення завдань, включаючи ймовірні ризики. Людина із середнім рівнем креативності зазвичай здатна рефлексувати власні мотиви та ідеї, проте не завжди доводить процес генерації до глибокої деталізації або повного врахування всіх варіантів. Такий рівень розвитку дає змогу здійснювати інноваційний вибір, але може залишати простір для впливу емоційних чи ситуативних чинників.

Отже, результати аналізу даних свідчать, що як юнаки, так і дівчата демонструють схильність до підприємницької активності, проте в хлопців прагнення до інновацій виражене більш яскраво (середнє значення $M=6,45$ проти $M=5,79$ у дівчат), що відображено в таблиці 2. Це може вказувати на більшу схильність дівчат до обережної поведінки та меншу готовність до ризикованих ініціатив. Однак виявлені відмінності не є істотними. Загалом високі показники підприємницької компетентності корелюють із такими особистісними характеристиками, як потяг до пригод, соціальна ініціатива, рішучість, прагнення до нових вражень, водночас із відповідальністю, наполегливістю, моральною саморегуляцією та вольовим контролем. У структурі цих рис також можуть бути присутніми певна емоційна чутливість, невпевненість, відкритість у спілкуванні, емоційна врівноваженість, активність і самоствердження.

Аналіз результатів за шкалою «мотивація» показав незначну перевагу дівчат у схильності до внутрішньої мотивації, основаної на самореалізації (середнє значення у дівчат – $M=4,32$, у юнаків – $M=4,18$). Ці показники пов'язані з такими

Таблиця 1

Середні показники за методиками оцінювання підприємницької компетентності

Показник	Середнє значення (M)	Стандартне відхилення (SD)
Підприємницька компетентність	6,12	0,85
Креативність	4,25	0,72
Мотивація	2,64	0,68
Адаптивність	4,17	0,79
Рефлексивність	3,52	0,91
Самостійність	6,17	0,88

Таблиця 2

Порівняння показників між юнаками та дівчатами

Показник	Юнаки (M)	Дівчата (M)	t-критерій (P – значення)
Підприємницька компетентність	6,45	5,79	0,123
Креативність	4,18	4,32	0,456
Мотивація	2,21	3,07	0,034*
Адаптивність	4,89	3,45	0,002*
Рефлексивність	2,56	4,48	0,001*
Самостійність	6,05	6,29	0,298

Примітка: значення $p < 0,05$ указує на статистично значущі відмінності.

рисами, як розвинене інтелектуальне мислення, уважність до можливостей, аналітичність, проникливість, а також схильність до самоаналізу, відповідальність, внутрішня незалежність та орієнтація на власні цінності.

Результати, отримані за методикою «Entrepreneurial Motivation Scale», свідчать про те, що рівень мотивації в учасників дослідження загалом перебуває в межах середніх значень ($M=2,64$). Водночас дівчата продемонстрували вищі показники мотивації, що проявляється в схильності діяти під впливом внутрішніх поривів, зовнішніх можливостей або спонтанних ідей (середній показник у юнаків – $M=2,21$, у дівчат – $M=3,07$). Мотивація також може свідчити про індивідуальну схильність до інновацій як прагнення до інтенсивних відчуттів, а також про рівень самоконтролю.

Показники за шкалою «адаптивність» виявили тенденції, подібні до результатів, отриманих за попередньою методикою. Загальний середній бал у вибірці становить $M=4,17$, що відповідає високому рівню адаптивності. При цьому юнаки виявили більшу схильність до адаптивності порівняно з дівчатами (середній показник у юнаків – $M=4,89$, у дівчат – $M=3,45$).

Рівень рефлексивності за отриманими даними перебуває в межах середнього значення ($M=3,52$). Водночас дівчата демонструють значно вищий рівень рефлексивності порівняно з юнаками: середній показник у дівчат становить $M=4,48$ (високий рівень), тоді як у юнаків – $M=2,56$ (нижчий за середній рівень). Рефлексивність відображає здатність аналізувати власні дії, розуміти емоційний стан і проявляти самосвідомість.

Адаптивність юнаків здебільшого проявляється як стримана, раціональна гнучкість, що тісно пов'язана з високим інтелектуальним рівнем. У дівчат же прагнення розвивати компетентності часто супроводжується вираженими емоційними реакціями, рефлексивністю й орієнтацією на думку інших. Для них більш типовими є вагання під час генерації ідей, схильність уникати ризику й обережність у діях. Подібні особливості узгоджуються з результатами нашого дослідження [14].

Розглянемо результати, отримані за методикою «Adaptability Scale» [11, с. 348]. Середній рівень адаптивності до невизначеності, зафіксований як у дівчат, так і в юнаків ($M=36,27$ у юнаків, $M=36,44$ у дівчат), свідчить про помірну здатність адаптуватися до нових, неоднозначних або непередбачуваних ситуацій. Такий рівень указує на певну відкритість до змін, прагнення до новизни й оригінальності, однак без вираженої готовності постійно виходити за межі звичного. Особи із середнім рівнем адаптивності зазвичай демонструють збалансовану схильність до самостійності, інтерес до складних завдань і здатність

генерувати нестандартні ідеї, зберігаючи при цьому орієнтацію на стабільність і поміркованість у поведінці.

Середній рівень інтолерантності, виявлений у юнаків ($M=39,42$), свідчить про помірну потребу в структурованості, передбачуваності й чітких правилах. Особи з таким рівнем можуть відчувати певний дискомфорт у ситуаціях невизначеності, однак зазвичай здатні з нею справлятися, не вдаючись до жорсткого мислення. Вони можуть схилитися до дотримання встановлених норм, але водночас залишають простір для гнучкості в судженнях і поведінці.

Низький рівень інтолерантності, зафіксований у дівчат ($M=37,51$), характеризується більшою відкритістю до неоднозначності й змін, меншою потребою в суворій упорядкованості й схильністю приймати різноманітність думок, способів дій і цінностей. Такі особи зазвичай не поділяють світ на «правильне» і «неправильне» в жорстких рамках, а, навпаки, виявляють гнучкість, терпимість до невизначеності й меншу залежність від чітких правил і структур.

Імовірно, результати відрізняються в юнаків і дівчат через особливості емоційно-поведінкових реакцій і соціалізації. Юнаки частіше орієнтуються на раціональність, структурованість і впевненість у правилах, що зумовлює вищий рівень інтолерантності. Дівчата, навпаки, більш емоційно чутливі, рефлексивні та гнучкі в сприйнятті, що сприяє більшій відкритості до невизначеності та зниженню потреби в жорстких межах.

За допомогою методики «Self-Reflection and Insight Scale» [11, с. 144] досліджено рівень самостійності як показника орієнтації на думку інших під час розвитку компетентностей. Результати показали, що загалом самостійність респондентів знаходиться на середньому рівні ($M=6,17$).

Цікаво, що юнаки ($M=6,05$) виявили дещо більшу залежність від думки оточення, ніж дівчата ($M=6,29$), що може свідчити про меншу схильність до самостійної ініціативи в умовах невизначеності. Водночас отримані дані дають змогу припустити, що юнаки частіше демонструють здатність критично оцінювати зовнішні впливи та діяти відповідно до власних переконань.

Самостійність у розвитку компетентностей проявляється в здатності генерувати ідеї без сторонньої допомоги, критично ставитися до впливу інших і розвивати ініціативи на основі особистих переконань. Натомість несамостійність виявляється в підвищеній навіюваності або негативізмі, або в схильності легко піддаватися зовнішнім впливам, або ж, навпаки, автоматично протидіяти їм без достатніх підстав.

Порівняння рівня вираженості чинників розвитку підприємницької компетентності в юнаків

і дівчат не виявило статистично значущих відмінностей (згідно з результатами t-критерію Стюдента).

З метою виявлення чинників розвитку підприємницької компетентності молоді в ситуації невизначеності проведено множинний регресійний аналіз. Як залежну змінну розглядали показник «підприємницька компетентність» за методикою «EntreComp Questionnaire» [11, с. 167], оскільки саме цей показник відображає здатність особистості до саморегуляції в ситуаціях невизначеності. Підприємницька компетентність трактується як індивідуальна особливість, що забезпечує генерацію ідей та активні дії в умовах недостатньої визначеності, виступаючи своєрідним маркером способів подолання такої ситуації. Невизначеність у цьому контексті включає елемент суб'єктивної оцінки: вона виникає там, де особа усвідомлює не лише брак контролю над ситуацією, а й не має чіткої оцінки власного потенціалу для її подолання.

До аналізу включені такі змінні: креативність, мотивація, адаптивність, рефлексивність, самостійність; залежна змінна – підприємницька компетентність. Модель виявила статистично значущий зв'язок між низкою особистісних характеристик і підприємницькою компетентністю ($R^2=0,373$; $F(5,114) = 13,54$; $p<0,001$), що свідчить про добру пояснювальну здатність моделі та зображено в таблиці 3.

Найсильнішим предиктором підприємницької компетентності виявилася креативність ($\beta=0,517$; $p<0,001$), що логічно, оскільки вона безпосередньо відображає здатність індивіда сприймати невизначеність як прийнятний або навіть привабливий контекст для генерації ідей. Це означає, що саме ця особистісна риса визначає відкритість до розвитку компетентностей у ситуаціях, де відсутні чіткі правила, гарантії або повна інформація.

Мотивація ($\beta=0,398$; $p=0,002$) та адаптивність ($\beta=0,270$; $p<0,001$) також позитивно пов'язані з підприємницькою компетентністю, указуючи на те, що більш мотивовані й адаптивні юнаки схильні до інновацій. Мотивація хоча й традиційно розглядається як ключова риса, у контексті невизначеності може сприяти оперативній гене-

рації ідей, знижуючи вагання та прискорюючи реакцію. Адаптивність же вказує на здатність діяти гнучко, не орієнтуючись надмірно на стабільність, що є критично важливим у ситуаціях, коли зовнішніх орієнтирів недостатньо або вони суперечливі.

Рефлексивність має зворотний зв'язок із підприємницькою компетентністю ($\beta=-0,140$; $p=0,105$), що може свідчити про те, що рефлексивні респонденти більше враховують можливі наслідки та діють обережніше. Очевидно, орієнтація на самоаналіз, прагнення враховувати ціннісні аспекти можуть стримувати від спонтанних або нестандартних ініціатив, знижуючи сміливість діяти в складних ситуаціях.

Самостійність позитивно пов'язана з підприємницькою компетентністю ($\beta=0,158$; $p=0,018$), указуючи на те, що більш самостійні респонденти схильні до незалежних дій у невизначених ситуаціях.

П'ятикомпонентна модель Б. Йоханніссона, яка включає мотивацію (Knowing why), практичні навички (Knowing how), соціальний капітал (Knowing who), інтуїцію (Knowing when) і предметне розуміння (Knowing what), підкріплює рефлексивно-ціннісний аспект, акцентуючи на особистісному розвитку й емоційно-усвідомлених стратегіях. Результати регресійного аналізу ($R^2=0,373$) підтверджують, що креативність ($\beta=0,517$), мотивація ($\beta=0,398$) та адаптивність ($\beta=0,270$) є ключовими предикторами підприємницької компетентності, що узгоджується із цільовим компонентом інтегративної технології, спрямованої на формування готовності до підприємницької діяльності й самореалізації.

У ході дослідження підтверджено припущення про наявність специфічних особливостей розвитку підприємницької компетентності в ситуації невизначеності, притаманних саме юнацькому віку. Результати засвідчили, що в цьому віковому періоді процес розвитку компетентностей визначається комплексом чинників, серед яких важливу роль відіграють креативність, мотивація, адаптивність, рефлексивність і самостійність. Юнацький вік характеризується активним пошуком ідентичності, формуванням автономності

Таблиця 3

Результати множинного регресійного аналізу

Предиктор	β -коефіцієнт	p-значення	95% довірчий інтервал
Креативність	0,517	<0,001	[0,412, 0,622]
Мотивація	0,398	0,002	[0,151, 0,645]
Адаптивність	0,270	<0,001	[0,132, 0,408]
Рефлексивність	-0,140	0,105	[-0,312, 0,032]
Самостійність	0,158	0,018	[0,028, 0,288]

Примітка: $R^2=0,373$; $F(5,114)=13,54$; $p<0,001$.

й готовністю до нових викликів, що й зумовлює особливості регуляції поведінки в ситуації невизначеності.

У контексті розвитку підприємницьких компетентностей молоді важливим є впровадження системних практичних заходів, спрямованих на формування відповідних навичок і психологічних якостей. По-перше, інтеграція модулів підприємницької освіти в навчальні програми є ключовим напрямом. Такі модулі мають охоплювати психологічні тренінги, які сприяють розвитку креативності, адаптивності й мотивації, що є фундаментальними характеристиками підприємницької діяльності. По-друге, розроблення спеціалізованого психологічного інструментарію відіграє важливу роль у діагностиці та розвитку підприємницького потенціалу. Цей інструментарій може включати тести для оцінювання підприємницьких здібностей, рефлексивні вправи для самопізнання та стимуляційні ігри, які моделюють реальні бізнес-ситуації. По-третє, фасилітація групової роботи через організацію воркшопів і проєктних груп сприяє розвитку командної взаємодії та формуванню соціального капіталу, що є важливим для ефективної реалізації підприємницьких ініціатив. Нарешті, менторська підтримка, яка передбачає залучення фахівців із підприємницьким досвідом, забезпечує індивідуальний супровід молоді, сприяючи формуванню професійних компетентностей і практичних навичок. Комплексне впровадження зазначених заходів створює сприятливі умови для розвитку підприємницького потенціалу й підготовки молоді до викликів сучасного економічного середовища.

Інтегративна технологія психологічного забезпечення розвитку підприємницької компетентності молоді являє собою комплексну систему заходів, спрямованих на формування готовності до підприємницької діяльності, креативності, адаптивності й навичок прийняття рішень в умовах невизначеності. Ця технологія базується на синтезі сучасних психологічних підходів, включаючи теорію запланованої поведінки (ТРВ), індивідуальну підприємницьку орієнтацію (ІЕО), психологічний капітал (PsyCap) і моделі когнітивної гнучкості, з акцентом на юнацький вік як ключовий період становлення автономії, самосвідомості й ініціативності. Вона інтегрує мотиваційний, когнітивний, емоційно-вольовий і поведінковий компоненти психологічної готовності, забезпечуючи динамічний процес розвитку через діагностику, тренінги, фасилітацію та оцінювання. Технологія передбачає два основні компоненти: цільовий, орієнтований на формування внутрішніх настанов і ціннісних орієнтацій, та інструментальний, що включає практичні інструменти для розвитку навичок. Механізми реалізації охоплюють сти-

мулювання креативності через техніки мозкового штурму, дизайн-мислення та кейс-методи; розвиток інноваційності шляхом створення умов для експериментів і проб-і-помилки; формування соціального капіталу за допомогою мережевих заходів і менторських програм; а також посилення адаптивності через тренінги на стійкість до стресу та копінг-стратегії. Етапи впровадження технології структуровані як послідовний цикл: початкову діагностику психологічної готовності з використанням інструментів на кшталт EntreComp Questionnaire, Entrepreneurial Motivation Scale й Adaptability Scale для оцінювання мотивації, креативності, адаптивності та рефлексивності; основний етап розвитку, де застосовуються модулі з фокусом на PsyCap (надія, оптимізм, стійкість, само-ефективність) для посилення мотивації до самореалізації та інноваційного мислення, а також тренінги на когнітивну гнучкість для покращення прийняття рішень в умовах невизначеності шляхом моделювання сценаріїв і вправ на толерантність; фасилітаційний етап з організацією воркшопів, проєктних груп і менторства для розвитку командної взаємодії та соціального капіталу; і фінальне оцінювання через повторне тестування й регресійний аналіз предикторів, таких як креативність ($\beta=0.517$) і мотивація ($\beta=0.398$), для коригування індивідуальних траєкторій. Інтеграція ТРВ дає змогу враховувати атитюди, суб'єктивні норми та перцептивний контроль поведінки, тоді як ІЕО акцентує на інноваційності, проактивності й ризикуванні для посилення готовності до стартапів. Психологічна стійкість розвивається через копінг-стратегії, включаючи емоційно-орієнтовані (саморегуляція емоцій) і проблемно-орієнтовані (зміна бізнес-практик) методи, з урахуванням гендерних відмінностей, де дівчата демонструють вищу рефлексивність, а юнаки – адаптивність. Комплексне застосування цієї технології в освітніх програмах сприяє трансформації невизначеності в ресурс для зростання, забезпечуючи підготовку молоді до викликів сучасного економічного середовища.

Висновки і перспективи подальших досліджень у напрямку дослідження. У статті представлено результати дослідження психологічних особливостей розвитку підприємницької компетентності молоді. Виявлено наявність вікових особливостей розвитку підприємницької компетентності в ситуації невизначеності, характерних для юнацького віку.

Серед учасників дослідження зафіксовано вищий за середній рівень підприємницької компетентності; у юнаків ця тенденція виражена значно сильніше. Рівень креативності перебуває в межах середнього показника, однак зафіксовано незначну перевагу дівчат у схильності до

мотиваційної орієнтації. Мотивація респондентів загалом також виявлена на середньому рівні, при цьому дівчата продемонстрували вищі показники. Середній рівень рефлексивності, установлений у вибірці, свідчить про здатність до самоаналізу, при цьому в дівчат він значно вищий, ніж у юнаків.

Зафіксований середній рівень адаптивності до невизначеності як у дівчат, так і в юнаків свідчить про помірну здатність до адаптації в нестабільних чи нових обставинах. Водночас у юнаків виявлено середній рівень інтолерантності, що вказує на потребу в структурованості й чітких правилах, тоді як у дівчат цей показник був на низькому рівні. Дослідження самостійності продемонструвало середній рівень цього показника в загальній вибірці. Установлено, що розвиток підприємницької компетентності молоді зумовлюється низкою особистісних детермінант, серед яких провідну роль відіграють креативність, мотивація, адаптивність, рефлексивність і самостійність.

Поєднання підходів EntreComp, OECD і Б. Йоханніссона створює комплексну психологічно обґрунтовану рамку для розвитку підприємницької компетентності молоді. EntreComp задає чітку структуру компетентностей, OECD формує сучасний контекст розвитку соціальних і ментальних настанов, а модель Б. Йоханніссона поглиблює особистісний вимір, акцентуючи на мотиваційних та інтуїтивних аспектах. Такий підхід дає змогу психологічному забезпеченню виходити за межі формальних знань, сприяючи розвитку гнучкості мислення, цілеспрямованості, інтуїції та здатності діяти в складному соціальному середовищі.

Запропоновані рекомендації можуть бути використані практичними психологами, освітніми фасилітаторами й фахівцями молодіжної політики для створення ефективних програм підтримки підприємницького потенціалу молоді.

Перспективним напрямом розвитку наукової проблематики вважаємо розроблення діагностичного інструментарію для оцінювання підприємницької компетентності в ситуації невизначеності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондар В. Поняття «підприємницька компетентність» у науковому дискурсі. *Молодий вчений*. 2022. № 6. С. 267–275.
2. Коваленко О. В. Концепція життєвого циклу підприємства та кризові фактори. *Бізнес навігатор. Серія «Економіка»*. 2020. С. 93–103.
3. Матукова Г. І. Підприємницька компетентність майбутніх фахівців економічного профілю: теорія і практика : монографія. Кривий Ріг : Чернявський Д. О., 2020. 539 с.
4. Прищеп С. М. Сутність та зміст поняття підприємницька компетентність. *Молодий вчений*. 2021. № 5. С. 367–370.
5. Ткачов А. С. Формування підприємницької компетентності у високоздібних учнів підліткового віку (на прикладі суспільствознавчих предметів). *EDUCATIONAL CHALLENGES*. 2018. № 59. С. 112–119.
6. Шапран О. І. Сутність і структура підприємницької компетентності майбутніх економістів. *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»*. 2020. Вип. 5. С. 136–141.
7. Carter S., Ram M. Reassessing Portfolio Entrepreneurship. *Small Business Economics*. 2003. № 21. P. 371–380. <https://doi.org/10.1023/A:1026115121083>.
8. Neck H. M., Greene P. G. Entrepreneurship Education: Known Worlds and New Frontiers. *Journal of Small Business Management*. 2011. № 49. P. 55–70. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-627X.2010.00314.x>.
9. Popova E., Vasylieva S., Agarkova N. Innovative education processes at the beginning of the XXI century. *Wissenschaft für den modernen menschen. wirtschaft, management, tourismus, bildung, philosophie, gesetz*. Book 1. Part 1. Karlsruhe : NetAkhatAV, 2020. P. 116–125.
10. OECD. The Future of Education and Skills: Education 2030, 2018. <https://www.oecd.org/education/2030-project/>.
11. Grant A. M., Franklin J., Langford P. The Self-Reflection and Insight Scale: A new measure of private self-consciousness. *Social Behavior and Personality*. 2012. № 30(8). P. 835.
12. Johansson B. University training for entrepreneurship: Swedish approaches. *Entrepreneurship & Regional Development*. 2021. № 3(1). P. 67–82. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08985629100000005>.
13. Jeffery S., McMullen and Dean A. Shepherd. Entrepreneurial Action And The Role Of Uncertainty In The Theory Of The Entrepreneur. *AMR*. 2006. № 31. P. 132–152. <https://doi.org/10.5465/amr.2006.19379628>.
14. Vogel-Scibilia S.E., McNulty K.C., Baxter B., Miller S., Dine M., Frese F.J. The recovery process utilizing Erikson's stages of human development. *Community Ment Health J*. 2009. № 45(6). P. 405–414. DOI: 10.1007/s10597-009-9189-.
15. Fadjukoff P., Pulkkinen L., Kokko K. Identity formation in adulthood: A longitudinal study from age 27 to 50. *Identity (Mahwah, N J)*. 2016. № 16(1). P. 8–23. DOI: 10.1080/15283488.2015.1121820.

REFERENCES

1. Bondar, V. (2022). Poniattia «pidpriemnytska kompetentnist» u naukovomu dyskursi. *Molodyi vchenyi*, (6). S.267–275 (in Ukrainian).
2. Kovalenko, O. V. (2020). Kontsepsiia zhyttievoho tsyklu pidpriemstva ta kryzovi faktory. *Naukovo-vyrobnychi zhurnal «Biznes navihator»*. Serii: Ekonomika. S. 93–103 (in Ukrainian).
3. Matukova, H. I. (2020). Pidpriemnytska kompetentnist maibutnikh fakhivtsiv ekonomichnoho profilu: teoriia i praktyka: monohrafiia. *Kryvyi Rih : Cherniavskiy D.O.*, 539 s. (in Ukrainian).
4. Pryshchepa, S. M. (2021). Sutnist ta zmist poniattia pidpriemnytska kompetentnist. *Molodyi vchenyi*, (5). S. 367–370 (in Ukrainian).
5. Tkachov, A. S. (2018). Formuvannia pidpriemnytskoi kompetentnosti u vysokozdibnykh uchniv pidlitkovoho viku (na prykladi suspilstvoznavchykh predmetiv). *EDUCATIONAL CHALLENGES*, (59). S. 112–119 (in Ukrainian).
6. Shapran, O. I. (2020). Sutnist i struktura pidpriemnytskoi kompetentnosti maibutnikh ekonomistiv. *Visnyk Cherkaskoho universytetu. Serii Pedahohichni nauky. Vyp. 5*. S. 136–141 (in Ukrainian).
7. Carter, S., Ram, M. (2003). Reassessing Portfolio Entrepreneurship. *Small Business Economics* 21, R. 371–380. <https://doi.org/10.1023/A:1026115121083>.
8. Neck, H. M., & Greene, P. G. (2011). Entrepreneurship Education: Known Worlds and New Frontiers. *Journal of Small Business Management*. 49, 55-70. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-627X.2010.00314.x>.
9. Popova, E., Vasylieva, S., Agarkova, N. (2020). Innovative education processes at the beginning of the XXI century. *Wissenschaft für den modernen menschen. wirtschaft, management, tourismus, bildung, philosophie, gesetz*. Book 1. Part 1. Karlsruhe: NetAkhatAV. R. 116–125.
10. OECD. (2018). The Future of Education and Skills: Education 2030. <https://www.oecd.org/education/2030-project/>.
11. Grant, A. M., Franklin, J., & Langford, P. (2012). The Self-Reflection and Insight Scale: A new measure of private self-consciousness. *Social Behavior and Personality*. 30(8), r. 835.
12. Johannisson, B. (2021). University training for entrepreneurship: Swedish approaches. *Entrepreneurship & Regional Development*, 3(1). P.67–82. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08985629100000005>.
13. Jeffery S., McMullen and Dean A. Shepherd. (2006). Entrepreneurial Action And The Role Of Uncertainty In The Theory Of The Entrepreneur. *AMR*, 31, P. 132–152. <https://doi.org/10.5465/amr.2006.19379628>.
14. Vogel-Scibilia S. E., McNulty K. C., Baxter B., Miller S., Dine M., Frese F.J. (2009). The recovery process utilizing Eriksons stages of human development. *Community Ment Health J*. 45(6):405–14. DOI: 10.1007/s10597-009-9189-.
15. Fadjukoff, P., Pulkkinen, L., Kokko, K. (2016). Identity formation in adulthood: A longitudinal study from age 27 to 50. *Identity (Mahwah, N J)*. 16(1):8–23. DOI: 10.1080/15283488.2015.1121820.

Дата першого надходження рукопису до видання: 27.09.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 23.10.2025
Дата публікації: 28.11.2025

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ПІДЛІТКІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ЗАСОБАМИ МИСТЕЦТВА

Мосол Н. О.

*кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології
Запорізький національний університет
вул. Університетська, 66, Запоріжжя, Україна
orcid.org/0000-0001-9355-5192
nmosol.spp@gmail.com*

Федотова С. О.

*магістрант кафедри психології
Запорізький національний університет
вул. Університетська, 66, Запоріжжя, Україна
orcid.org/0009-0000-4987-6220
fsa_2008@ukr.net*

Ключові слова: *ООП,
соціалізація, комунікативні
здібності, психологічний
супровід, мистецтво, арт-
терапія.*

У статті висвітлено прикладні аспекти психологічного супроводу розвитку комунікативних здібностей підлітків з особливими освітніми потребами (ООП). Підлітковий вік розглянуто як важливий етап становлення особистості, під час якого формуються основи комунікативної діяльності, самооцінка та соціальна ідентичність. Підкреслено, що для підлітків з ООП цей процес має специфічні риси, зумовлені поєднанням психофізіологічних, когнітивних та емоційно-вольових особливостей, що ускладнюють їхню інтеграцію в соціальне середовище. У зв'язку з цим обґрунтовано потребу в пошуку нових методів роботи, зокрема з використанням засобів мистецтва.

Метою дослідження стало визначення ефективності розвитку комунікативних здібностей підлітків з ООП засобами мистецтва. У статті уточнено сутність поняття «комунікативні здібності» й розкрито особливості їх формування в підлітків з ООП, зокрема з порушеннями слуху. На базі спеціальної школи-інтернату апробовано програму, яка містить інтерактивні вправи, арт-терапевтичні техніки (малювання, створення мандал), театралізовані завдання й ігрові прийоми. Особливу увагу приділено використанню ігрового помічника «Коняки Обіймаки», який сприяв розвитку емоційної виразності, здатності розпізнавати почуття інших і налагоджувати невимушену комунікацію. Заняття проводилися в груповій формі, що забезпечило безпечне й емоційно насичене середовище для взаємодії.

Аналіз результатів підтвердив позитивну динаміку в розвитку комунікативних здібностей підлітків експериментальної групи. Використання засобів мистецтва було ефективним у підвищенні мотивації до спілкування, зниженні емоційного напруження, розвитку емпатії та сприяло створенню умов для успішної соціалізації підлітків з ООП. Отримані результати можуть бути корисними для батьків дітей з ООП і використані в практичній діяльності психологів, педагогів, соціальних працівників з метою розвитку комунікативних здібностей і соціальної адаптації підлітків з особливими освітніми потребами.

PSYCHOLOGICAL SUPPORT FOR THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATION SKILLS IN ADOLESCENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS USING ART

Mosol N. O.

*Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Psychology
Zaporizhzhia National University
Universytetska str., 66, Zaporizhzhia, Ukraine
orcid.org/0000-0001-9355-5192
nmosol.spp@gmail.com*

Fedotova S. O.

*Master's Student at the Department of Psychology
Zaporizhzhia National University
Universytetska str., 66, Zaporizhzhia, Ukraine
orcid.org/0009-0000-4987-6220
fsa_2008@ukr.net*

Key words: SEN, socialization, communicative skills, psychological support, art, art therapy.

The article highlights the applied aspects of psychological support for the development of communicative abilities in adolescents with special educational needs (SEN). Adolescence is considered an important stage in personality formation, during which the foundations of communication, self-esteem, and social identity are established. It is emphasized that for adolescents with SEN this process has specific features determined by the combination of psychophysiological, cognitive, and emotional-volitional characteristics, which often complicate their integration into the social environment. In this regard, the need for new approaches is substantiated, particularly the use of art-based methods.

The aim of the study was to determine the effectiveness of developing the communicative abilities of adolescents with SEN using arts. The article clarifies the concept of "communicative skills" and reveals the peculiarities of their formation in adolescents with SEN, particularly those with hearing impairments. At a special boarding school, a program was tested that included interactive exercises, art therapy techniques (drawing, creating mandalas), theatrical activities, and play-based methods. Special attention was given to the use of the play assistant "Huggy Horse", which promoted emotional expressiveness, the ability to recognize the feelings of others, and the establishment of spontaneous communication. The sessions were conducted in group format, which provided a safe and emotionally rich environment for interaction.

Analysis of the results confirmed positive dynamics in the development of communicative abilities among adolescents in the experimental group. The use of art-based methods proved effective in enhancing motivation for communication, reducing emotional tension, fostering empathy, and creating conditions for successful socialization of adolescents with SEN. The findings may be useful for parents of children with SEN and applied in the professional practice of psychologists, educators, and social workers with the aim of developing communicative abilities and supporting the social adaptation of adolescents with special educational needs.

Постановка проблеми. Підлітковий вік є одним із визначальних етапів психічного розвитку особистості. У цей період відбуваються істотні зміни в емоційній, когнітивній і соціаль-

ній сферах: формується самооцінка, відбувається пошук ідентичності, розширюється коло міжособистісних контактів, зростає потреба в самовираженні та налагодженні комунікації. Саме комуні-

кативна діяльність постає провідним чинником соціалізації, способом пізнання власного «Я» та засобом взаємодії зі світом.

Разом із тим розвиток комунікативних здібностей у підлітків з особливими освітніми потребами (далі – ООП) має низку специфічних особливостей. Як підкреслюють вітчизняні дослідники І. Дорожко, О. Малихіна, Л. Туріщева [1], А. Турубарова [7], цей процес тісно пов'язаний із психофізіологічними характеристиками дітей, рівнем їхньої соціальної адаптації та якістю психолого-педагогічного супроводу. Серед чинників, що ускладнюють розвиток комунікативних здібностей, можна виокремити недостатню мовленнєву активність, труднощі в сприйманні й розумінні інформації, а також бар'єри в налагодженні соціальних контактів. Це зумовлює необхідність використання спеціальних психологічних підходів у роботі з підлітками з ООП.

Психологічний супровід розглядається як комплексна система умов, підтримки та допомоги, що забезпечує успішне перебування дитини в конкретному освітньому середовищі [2]. Він дає змогу врахувати вікові й індивідуальні особливості учнів, сприяє їхньому гармонійному розвитку та ефективній соціалізації. Традиційні методи не завжди здатні повною мірою врахувати потреби дітей з ООП, тому все більшої актуальності набувають інтегративні підходи.

Одним із перспективних напрямів психологічної роботи дітей з ООП є використання засобів мистецтва. Мистецтво є універсальною мовою, зрозумілою кожній дитині незалежно від рівня розвитку чи особливостей сприймання. Воно відкриває широкі можливості для емоційного самовираження, зниження тривожності, розвитку креативності й формування комунікативних навичок [10; 12]. Залучення підлітків з ООП до мистецької діяльності сприяє не лише їхньому особистісному зростанню, а й соціальній інтеграції та налагодженню ефективної взаємодії в колективі.

Мета статті – дослідити можливості використання мистецтва як ефективного засобу розвитку комунікативних здібностей у підлітків з особливими освітніми потребами.

Результати дослідження з обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Підлітковий вік відіграє провідну роль у формуванні особистості, зокрема в розвитку її комунікативної сфери. У підлітків з ООП цей процес набуває специфічних ознак і часто ускладнюється додатковими бар'єрами, зумовленими когнітивними, емоційно-вольовими та соціальними чинниками. Комунікативні здібності в підлітковому віці постають не лише основою мовленнєвої активності, а й ключовим механізмом соціальної взаємодії, самовираження, самопізнання та інтеграції в суспільство.

Науковці П. Кліш та А. Хом'як визначають комунікативні здібності як комплекс індивідуальних психологічних і психофізіологічних якостей, що забезпечують результативну взаємодію між людьми та сприяють успішному розв'язанню завдань, пов'язаних із процесом спілкування. Вони підкреслюють роль активності правої півкулі мозку, яка відповідає за розпізнавання емоцій, інтонацій і невербальних сигналів – чинників, що мають вирішальне значення для ефективної комунікації [3, с. 39].

А. Король [5] розглядає комунікативні здібності як динамічне особистісне утворення, що проявляється в здатності встановлювати контакт, будувати продуктивну взаємодію з педагогами, батьками, однолітками та друзями. Вони охоплюють уміння адекватно передавати й сприймати різні види інформації в процесі міжособистісного спілкування.

А. Тіммерменс і співавтори зазначають, що чимало підлітків з ООП стикаються з труднощами у взаємодії із соціальним середовищем. Обмежений доступ до інклюзивної освіти й відсутність систематичного навчання в закладах загальної середньої освіти зумовлюють дефіцит щоденного спілкування з однолітками, що негативно впливає на процес соціалізації й розвиток комунікативних здібностей [14].

Кожен тип порушення розвитку здійснює специфічний вплив на комунікативну взаємодію підлітків у шкільному середовищі. У наукових джерелах виокремлюють кілька нозологічних груп: мовленнєві, слухові, зорові порушення, порушення опорно-рухового апарату, інтелектуальні, психічні розлади та розлади аутистичного спектра [9].

У дослідженні основну увагу зосереджено на особливостях розвитку комунікативних здібностей підлітків із порушеннями слуху. Для цієї категорії характерні знижена соціальна активність, утруднене встановлення контактів, обмежені можливості пізнання довкілля, а також недоліки у формуванні словесно-логічного мислення. Це значно ускладнює не лише комунікативну, а й пізнавальну діяльність підлітків [15].

О. Таранченко з колегами акцентують увагу на специфіці розвитку уваги в дітей із порушеннями слуху [6]. Для них властиві знижена стійкість уваги та схильність до частого переключення між візуальними сигналами. Попри те що ця здатність полегшує зчитування інформації, вона знижує можливість тривалого зосередження на одному завданні. Недостатня концентрація та швидке емоційно-когнітивне виснаження негативно позначаються на навчальній діяльності й розвитку комунікативних умінь.

Дослідниця А. Колупаєва [4] підкреслює, що підлітки з порушеннями слуху задовольняють

потребу в спілкуванні переважно через жестову мову. Проте в суспільстві, де провідним засобом спілкування залишається звукова мова, її можливості є обмеженими. Це зумовлює нерівномірність комунікативної активності: перевага надається невербальним засобам (жести, міміка, предметно-дійові дії), тоді як вербальні навички залишаються недостатньо сформованими. Первинний дефіцит слухового сприймання істотно ускладнює засвоєння звукової мови та зменшує можливості мовленнєвої комунікації.

Використання засобів мистецтва – малювання, ліплення, музичної діяльності чи театралізованих вправ – створює умови для емоційного самовираження, формує позитивний образ «Я», розвиває здатність до емпатії, знижує емоційне напруження та сприяє подоланню комунікативних труднощів. Сучасні дослідження доводять, що застосування арт-терапії в поєднанні з іншими методами є ефективним у роботі з дітьми й підлітками з освітніми потребами [11; 13].

Дослідження Н. Чорноус [8] підтверджують ефективність використання арт-терапії в роботі з підлітками з ООП. Упровадження арт-терапевтичних технік у корекційно-розвиткову діяльність позитивно впливає на емоційний стан, розвиває навички самовираження, зменшує рівень тривожності й підвищує здатність до ефективної взаємодії. Арт-терапія створює безпечний простір для вільного емоційного самовираження, що є важливим ресурсом у формуванні комунікативних умінь.

Отже, розвиток комунікативних здібностей підлітків з ООП має специфічний характер, який визначається поєднанням когнітивних, емоційно-вольових і соціальних чинників, а також впливом нозологічних порушень. Особливої уваги потребують підлітки з порушенням слуху, адже саме слух є провідним каналом засвоєння мовлення й формування комунікативних навичок. Характерними рисами їхньої комунікативної поведінки є емоційна нестабільність, знижена концентрація уваги, недостатня мовленнєва ініціативність та обмежене розуміння емоційних проявів інших людей.

Метою дослідження було визначити ефективності психологічного супроводу розвитку комунікативних здібностей підлітків з ООП засобами мистецтва.

Дослідження проводилося на базі КЗ «Запорізька спеціальна загальноосвітня школа-інтернат «Джерело» ЗОР, яка забезпечує навчання та соціалізацію дітей із порушеннями слуху. До групи досліджуваних було включено 24 учні школи-інтернату віком від 12 до 15 років із різним ступенем слухових порушень (кількісний склад визначався відповідно до наявного контингенту освітнього

закладу). З метою дослідження ефективності програми, учасники були розподілені на контрольну й експериментальну групи.

У роботі з підлітками експериментальної групи розроблено й упроваджено програму розвитку комунікативних здібностей засобами мистецтва. Програма реалізовувалася протягом десяти групових занять тривалістю 45 хвилин. Такий формат виявився оптимальним: він поєднував навчальний та ігровий компоненти, забезпечував достатній час для опанування матеріалу й практичного відпрацювання навичок. Групова форма занять створювала сприятливе середовище для взаємодії, давала змогу можливості обмінюватися думками, слухати одне одного, домовлятися й спільно виконувати завдання.

При реалізації програми враховувалися кілька важливих аспектів:

- **вікові особливості підлітків** (прагнення до самостійності, потреба у вираженні власної індивідуальності, інтерес до колективних форм роботи);
- **індивідуальні характеристики** (ступінь порушення слуху, рівень мовленнєвого розвитку, швидкість опрацювання інформації, емоційна чутливість);
- **поступове ускладнення завдань** (від простих вправ на емоційне самовираження та взаємодію в парах – до рольових ігор і колективних творчих завдань).

На початковому етапі підлітки виконували нескладні вправи на невербальне вираження емоцій і взаємодію в парах чи малих групах. Надалі вводилися складніші форми роботи: групові дискусії, колективне розв'язання завдань, вправи на розвиток емпатії, рольові ігри й інтерактивні методики із застосуванням мистецьких технік. Основу програми становили інтерактивні завдання, театралізовані вправи та художні методики самовираження (малювання, сценічна діяльність). Особливий акцент зроблено на мистецьких засобах, які створювали простір для вільного вираження емоцій, сприяли усвідомленню власних переживань і розширювали спектр комунікативних реакцій.

У програмі застосовувалися:

- **театралізація й рольові ігри** (можливість «проживати» складні ситуації, моделювати нові комунікативні стратегії, тренувати соціальні ролі);
- **робота з мандалами** (створення та розфарбовування символічних композицій для зниження емоційного напруження, гармонізації внутрішнього стану та розвитку емоційної експресії);
- **метод медіації через ігрового посередника** («Коняка Обіймака») – м'яка іграшка, яка виконувала роль емоційного містка між підлітками, полегшувала контакт, допомагала відпрацю-

вати невербальні сигнали та знижувала страх оцінювання.

Важливим принципом реалізації програми була орієнтація на внутрішню мотивацію учасників. Завдання були побудовані так, щоб підлітки мали можливість обирати спосіб своєї участі, фокус робився на індивідуальному зростанні. Значна увага приділялася співпраці з педагогами й батьками, які отримували опис проведених вправ і рекомендації щодо їх використання в домашніх і шкільних умовах. Такий підхід підкріплював принцип інтеграції впливів і створював умови, у якому комунікативні здібності не лише формувалися на заняттях, а й природно інтегрувалися в щоденну взаємодію.

Поєднання мистецьких практик з інтерактивними методами не лише зробило програму результативною, а й сприяло емоційному залученню підлітків. Це підвищило мотивацію до участі, сприяло формуванню позитивного досвіду комунікації та створювало умови закріплення набутих навичок. Для визначення ефективності розробленої програми проведено діагностику комунікативних здібностей підлітків з ООП до й після її реалізації. Для визначення стану сформованості комунікативних здібностей підлітків з ООП обрано методику «Оцінювання комунікативних та організаторських здібностей» (за В. Синявським і Б. Федоришиним).

Результати дослідження демонструють позитивну динаміку в розвитку здібностей підлітків експериментальної групи (таблиця 1).

На констатувальному етапі дослідження в обох групах не зафіксовано підлітків із високим чи дуже високим рівнем комунікативних здібностей. Більшість учасників демонструвала середній або нижчий за середній рівень, а значна частина мала низькі показники. Це вказувало на недостатню сформованість навичок соціальної взаємодії.

Після впровадження програми в експериментальній групі зафіксовано якісні позитивні

зміни. Так, 2 підлітки (16,7%) продемонстрували високий рівень сформованості комунікативних навичок, що проявилось в зростанні впевненості в спілкуванні, готовності брати участь у діалозі та проявляти ініціативу. Кількість підлітків із середнім рівнем зросла з 5 до 7 (із 41,7% до 58,3%), водночас показники низького рівня сформованості комунікативних навичок зменшилися у 2 підлітків з 25,0% до 8,3%).

Подібна тенденція простежувалася й у сфері організаторських здібностей. У контрольній групі відбулися лише незначні зміни, що свідчить про повільний і нерівномірний розвиток комунікативних та організаторських здібностей у підлітків з ООП без спеціально організованого впливу.

Висновки і перспективи подальших розробок у напрямку дослідження. Отримані результати підтвердили, що підлітковий вік є сенситивним періодом для розвитку комунікативної сфери, а в дітей з ООП цей процес має специфічні особливості, зумовлені поєднанням психофізіологічних, емоційно-вольових і соціальних чинників. Особливої уваги потребують підлітки з порушеннями слуху, які стикаються з труднощами засвоєння вербального мовлення, зниженою соціальною активністю й обмеженими можливостями інтеграції в колектив.

Використання засобів мистецтва в роботі психолога продемонструвало ефективність у подоланні комунікативних бар'єрів, зниженні емоційного напруження, стимулюванні самовираження й розвитку емпатії. Використання арт-терапевтичних практик (малювання, створення мандал, театралізовані вправи, музична діяльність) дало змогу підліткам із ООП безпечно та творчо виражати власні емоції, отримувати позитивний досвід соціальної взаємодії й опановувати нові комунікативні стратегії.

Отже, розроблена програма розвитку комунікативних здібностей підлітків з ООП засобами мистецтва є ефективним інструментом роботи

Таблиця 1

Рівні сформованості комунікативних та організаторських здібностей підлітків з ООП, %

Рівень	До		Після	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Комунікативні здібності				
Високий	0,0	0,0	16,7	0,0
Середній	41,7	50,0	58,3	50,0
Нижче середнього	33,3	25,0	16,7	33,3
Низький	25,0	25,0	8,3	16,7
Організаторські здібності				
Високий	0,0	0,0	8,3	0,0
Середній	41,7	41,7	58,3	41,7
Нижче середнього	25,0	25,0	16,7	33,3
Низький	33,3	33,3	16,7	25,0

психолога. Вона сприяє формуванню впевненості в спілкуванні, відкритості, здатності до взаємодії й організації спільної діяльності.

Варто зазначити, що результати дослідження мають певні обмеження, пов'язані з невеликою вибіркою контингенту (кількісний склад визна-

чався відповідно до наявного контингенту освітнього закладу). Подальші дослідження доцільно спрямувати на поглиблення вивчення різних методів арт-терапії, їх адаптацію до різних нозологічних груп і ширше впровадження мистецтва в практику інклюзивної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дорошко І. І., Малихіна О. Є., Туріщева Л. В. Розвиток комунікативних умінь дітей з ООП в умовах інклюзивного навчання. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Психологія»*. 2022. № 4. С. 134–138.
2. Зобенько Н. А., Зорочкіна Т. С. Особливості психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*. 2023. № 1. С. 28–34. <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2023.1.5>.
3. Кліш П. А., Хом'як А. П. Комунікативні здібності: сутність, зміст, структура. *Педагогічний пошук*. 2015. № 2. С. 37–39.
4. Колупаєва А. А. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі : навчально-методичний посібник. Харків : Ранок, 2019. 304 с.
5. Король А. Розвиток комунікативних здібностей учнів: теоретичний аналіз. *Молодь і ринок*. 2019. № 2(169). С. 54–59.
6. Освіта дітей з порушеннями слуху: сучасні тенденції та технології : навч.-метод. посіб. / уклад. О. М. Таранченко, С. В. Литовченко, О. Ф. Федоренко, В. В. Жук, В. В. Литвинова, В. М. Шевченко. Київ : Вид ФОП Симоненко О. І., 2018. 250 с.
7. Турубарова А. В. Психокорекція розвитку комунікативних здібностей підлітків з особливими освітніми потребами. *Теорія і практика сучасної психології*. 2016. № 2. С. 103–108.
8. Чорноус Н. О. Місце арт-терапії у формуванні комунікативних навичок дітей з особливими потребами. *Психологія: реальність і перспективи*. 2018. № 11. С. 177–183.
9. Шевців З. М. Основи інклюзивної педагогіки : підручник. Київ : Центр навчальної літератури, 2016. 248 с.
10. Bernier A., Rateliff K., Hilton C., Fingerhut P., Li C. Y. Art interventions for children with autism spectrum disorder: A scoping review. *American Journal of Occupational Therapy*. 2022. № 76(5). <https://doi.org/10.5014/ajot.2022.049320>.
11. Bosgraaf L., Spreen M., Pattiselanno K., van Hooren S. Art Therapy for Psychosocial Problems in Children and Adolescents: A Systematic Narrative Review on Art Therapeutic Means and Forms of Expression, Therapist Behavior, and Supposed Mechanisms of Change. *Frontiers in psychology*. 2020. № 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.584685>.
12. Dalien L. (2014, November 13). What exactly is Art Therapy and how can it possibly help? Retrieved September 25, 2025, from Special Ed. URL: <https://specialedresource.com/art-therapy-children-special-needs>.
13. Schweizer C., Knorth E. J., Spreen M. Art therapy with children with Autism Spectrum Disorders: A review of clinical case descriptions on 'what works.' *The Arts in Psychotherapy*. 2014. № 41(5). P. 577–593. DOI: 10.1016/j.aip.2014.10.009.
14. Timmermans A. C., de Boer H., van der Werf M. P. C. An investigation of the relationship between teachers' expectations and teachers' perceptions of student attributes. *Social Psychology of Education*. 2016. № 19(2). P. 217–240.
15. Yildiz N. G. Teacher and student behaviors in inclusive classrooms. *Kuram ve Uygulamada Egitim Bilimleri*. 2015. № 15(1). P. 177–184.

REFERENCES

1. Dorozhko, I. I., Malykhina, O. Ye., & Turishcheva, L. V. (2022). Rozvytok komunikativnykh umin ditei z OOP v umovakh inkluzivnoho navchannia [Development of communicative skills of children with special educational needs in the conditions of inclusive education]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Seriya: Psykholohiia – Scientific Bulletin of Uzhhorod National University. Series: Psychology*, 4, 134–138 [in Ukrainian].
2. Zobenko, N. A., & Zorochkina, T. S. (2023). Osoblyvosti psykholohichnoho suprovodu ditei z osoblyvymy osvithnimy potrebamy v umovakh inkluzivnoho navchannia [Features of psychological support for

- children with special educational needs in the conditions of inclusive education]. *Akademichni studii. Seriiia «Pedahohika»*, (1), 28–34 [in Ukrainian]. <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2023.1.5>
3. Klish, P. A., & Khom'iak, A. P. (2015). *Komunikatyvni zdibnosti: sutnist, zmist, struktura* [Communicative abilities: essence, content, structure]. *Pedahohichniy poshuk – Pedagogical Search*, 2, 37–39 [in Ukrainian].
 4. Kolupaieva, A. A. (2019). *Navchannia ditei z osoblyvymy osvithnimy potrebamy v inkluzyivnomu seredovyshti* [Teaching children with special educational needs in an inclusive environment]. Kharkiv: Vyd-vo «Ranok» [in Ukrainian].
 5. Korol, A. (2019). *Rozvytok komunikatyvnykh zdibnostei uchniv: teoretychnyi analiz* [Development of students' communicative abilities: theoretical analysis]. *Molod i rynok – Youth and the Market*, 2(169), 54–59 [in Ukrainian].
 6. Taranchenko, O. M., Lytovchenko, S. V., Fedorenko, O. F., Zhuk, V. V., Lytvynova, V. V., & Shevchenko, V. M. (2018). *Osvita ditei z porushenniamy slukhu: suchasni tendentsii ta tekhnolohii* [Education of children with hearing impairments: Current trends and technologies]. Kyiv: Vyd FOP Symonenko [in Ukrainian].
 7. Turubarova, A. V. (2016). *Psykhokorektsiia rozvytku komunikatyvnykh zdibnostei pidlitkiv z osoblyvymy osvithnimy potrebamy* [Psychocorrection of the development of communicative abilities of adolescents with special educational needs]. *Teoriia i praktyka suchasnoi psykholohii – Theory and Practice of Modern Psychology*, 2, 103–108 [in Ukrainian].
 8. Chornous, N. O. (2018). *Mistse art-terapii u formuvanni komunikatyvnykh navychok ditei z osoblyvymy potrebamy* [The place of art therapy in the formation of communication skills of children with special needs]. *Psykholohiia: realnist i perspektyvy – Psychology: Reality and Prospects*, 11, 177–183 [in Ukrainian].
 9. Shevtsiv, Z. M. (2016). *Osnovy inkluzyvnoi pedahohiky* [Fundamentals of inclusive pedagogy]. Kyiv: Tsentr navchalnoi literatury [in Ukrainian].
 10. Bernier, A., Rateliff, K., Hilton, C., Fingerhut, P., & Li, C. Y. (2022). Art interventions for children with autism spectrum disorder: *A scoping review. American Journal of Occupational Therapy*, 76(5), 7605205030. <https://doi.org/10.5014/ajot.2022.049320>.
 11. Bosgraaf, L., Spreen, M., Pattiselanno, K., & van Hooren, S. (2020). Art Therapy for Psychosocial Problems in Children and Adolescents: A Systematic Narrative Review on Art Therapeutic Means and Forms of Expression, Therapist Behavior, and Supposed Mechanisms of Change. *Frontiers in psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.584685>.
 12. Dalien, L. (2014, November 13). What exactly is Art Therapy and how can it possibly help? Retrieved September 25, 2025, from Special Ed Resource website: <https://specialedresource.com/art-therapy-children-special-needs>.
 13. Schweizer, C., Knorth, E. J., & Spreen, M. (2014). Art therapy with children with Autism Spectrum Disorders: A review of clinical case descriptions on 'what works.' *The Arts in Psychotherapy*, 41(5), 577–593. [oi:10.1016/j.aip.2014.10.009](https://doi.org/10.1016/j.aip.2014.10.009).
 14. Timmermans, A. C., de Boer, H., & van der Werf, M. P. C. (2016). An investigation of the relationship between teachers' expectations and teachers' perceptions of student attributes. *Social Psychology of Education*, 19(2), 217–240.
 15. Yildiz, N. G. (2015). Teacher and student behaviors in inclusive classrooms. *Kuram ve Uygulamada Egitim Bilimleri*, 15(1), 177–184.

Дата першого надходження рукопису до видання: 21.09.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 17.10.2025
Дата публікації: 28.11.2025

УДК 159.922.8:159.955.4]:159.9.07
DOI <https://doi.org/10.26661/2786-7471/2025-4-9>

ЕМПІРИЧНЕ ВИВЧЕННЯ РІВНЯ РОЗВИТКУ ПРОЦЕСУ УХВАЛЕННЯ РІШЕНЬ У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Обискалов І. С.

аспірант кафедри психології

Запорізький національний університет

вул. Університетська, 66, Запоріжжя, Україна

orcid.org/0009-0002-0748-3597

ivanobyskalov@gmail.com

Ключові слова: *ухвалення
рішень, ефективність
ухвалення рішень, юнацький
вік, здатності особистості,
властивості особистості,
рівні розвитку.*

У статті висвітлено результати емпіричного дослідження рівня розвитку процесу ухвалення рішень у юнацькому віці. Вивчення особливостей становлення досліджуваних здібностей і властивостей особистості залежно від віку дало можливість простежити специфіку динаміки їхнього розвитку.

Установлено, що творчість, наполегливість і рішучість особистості мають стрибкоподібний характер формування. Найбільш виражене підвищення спостерігається в 19–20 років, що пояснюється новоутвореннями пізнього юнацького віку та переходом до якісно нового рівня самосвідомості й активності. Після цього зазначені властивості набувають або більш рівномірного поступального розвитку, або знову демонструють нерівномірний, стрибкоподібний характер (особливо це стосується наполегливості, яка є важливим компонентом особистісної зрілості).

Установлено, що інші показники процесу ухвалення рішень відзначаються поступовим зростанням. Так, здатність формулювати мету й завдання діяльності, а також уміння адекватно сприймати й оцінювати проблемну ситуацію характеризуються лінійною динамікою розвитку в межах усього досліджуваного вікового періоду (17–23 роки). Це свідчить про поступове вдосконалення когнітивних механізмів, розширення досвіду та зміцнення навичок саморегуляції.

Виявлено, що здатність порівнювати варіанти й визначати оптимальний рівень демонструє помітне зростання у 18 років, проте надалі залишається на відносно стабільному рівні, не виявляючи подальших тенденцій до підвищення.

Отримано результати дослідження особливостей розвитку процесу ухвалення рішень у юнаків, які зафіксували «стрибок» у його розвитку в межах 19–20 років. Це підтвердило положення низки українських дослідників щодо новоутворень пізнього юнацького віку, які полягають у розширенні спектру рішень, які необхідно ухвалювати юнакам, підвищенні їхньої значущості та якісно новому змістовому наповненні.

Охарактеризовано перспективи дослідження способів підвищення ефективності ухвалення рішень, які полягають у вивченні чинників ухвалення рішень і розробленні й апробації програм, які передбачають систематичний вплив, для нарощування фактичної бази результатів.

EMPIRICAL STUDY OF THE DECISION-MAKING PROCESS DEVELOPMENT IN YOUTH

Obyskalov I. S.

Postgraduate Student at the Department of Psychology

Zaporizhzhia National University

Universytetska str., 66, Zaporizhzhia, Ukraine

orcid.org/0009-0002-0748-3597

ivanobyskalov@gmail.com

Key words: *decision-making, effectiveness of decision-making, youth age, personal abilities, characteristics of personality, levels of development.*

The article highlights the results of an empirical study of the decision-making process development level in youth. The study of the development characteristics of the researched abilities and personality traits depending on age made it possible to observe the specifics of their development dynamics. It was found that creativity, persistence, and determination of personality have a jump-like nature of development. The most pronounced increase is observed at the age of 19–20, which is explained by the new formations of late youth and the transition to a qualitatively new level of self-awareness and activity. After that, these traits either develop more evenly or again show an uneven, jumpy pattern (this is especially true for persistence, which is an important part of personal maturity).

It has been established that other indicators of the decision-making process are characterized by gradual growth. Thus, the ability to formulate goals and tasks of activity, as well as the ability to adequately perceive and assess a problem situation, are characterized by linear dynamics of development throughout the entire age period under study (17–23 years). This indicates a gradual improvement in cognitive mechanisms, expansion of experience, and strengthening of self-regulation skills.

It was found that the ability to compare options and determine the optimal one shows a noticeable increase at the age of 18, but then remains at a relatively stable level, showing no further upward trends.

The results of a study of the decision-making process development characteristics in youths showed a “leap” in its development between the ages of 19 and 20. This confirmed the position of a number of Ukrainian researchers regarding the new formations in late youth, which consist in expanding the range of decisions that young people have to make, increasing their significance, and giving them qualitatively new content.

The prospects for researching ways to improve the effectiveness of decision-making are characterized, which consist in studying the factors of decision-making and developing with testing programs that provide for systematic influence to increase the factual basis of results.

Постановка проблеми. Умови сьогодення вимагають надзвичайних здібностей від української молоді. Особливого значення для юнаків набуває ефективне ухвалення рішень, оскільки цей віковий період передбачає ухвалення важливих стратегічних рішень, які матимуть вплив на все подальше життя [1; 4; 6].

Актуальним аспектом пошуку способів підвищення ефективності ухвалення рішень є вивчення його чинників, широкий список яких включає соціально економічний статус, рівень соціальної підтримки, оточення однолітків і рівень соціальних ризиків; рефлексію; цінності освіченості, сво-

боди, суспільного визнання та життєвої мудрості; рішучість; мотивацію на успіх; нагальні потреби й вимоги до предмета вибору, евристики й упередження, почуття жалю, значення атрибутів різних альтернатив у ситуації рішення; силу волі особистості тощо [12].

Комплексна робота над підвищенням ефективності ухвалення рішень передбачає низку серйозних завдань [3, с. 167–169; 9, с. 397–398; 10, с. 40; 11, с. 16; 14; 15; 16], серед яких – обґрунтування методологічної бази дослідження, власне проведення емпіричних замірів та інтерпретація отриманих результатів.

Виявлені труднощі у вивченні процесу ухвалення рішень свідчать про складність дослідження його процесуального боку, що зумовлює звернення до вже напрацьованого в українській науковій спільноті підходу – аналізу рівня розвитку здібностей особистості й ступеня сформованості особистісних властивостей [5].

Оскільки методологічні засади дослідження вже висвітлені нами в інших роботах [5; 13], то нині наявна необхідність у проведенні емпіричного зрізу та його інтерпретації, що є невід’ємною складовою подальшої роботи з пошуку шляхів підвищення ефективності ухвалення рішень в юнаків.

Мета статті полягає у висвітленні результатів емпіричного дослідження рівня розвитку процесу ухвалення рішень в осіб юнацького віку.

Результати дослідження і перспективи подальших розробок у напрямку дослідження. Визначені нами в теоретичній частині дослідження показники ухвалення рішень [12] (здатність формулювати мету й завдання діяльності; здатність адекватно сприймати й оцінювати проблемну ситуацію; творчість особистості; здатність порівнювати та визначати оптимальний варіант; рішучість особистості; наполегливість особистості) і підібраний відповідний методичний інструментарій [5] дали змогу вивчити рівень розвитку процесу ухвалення рішень.

Усього в дослідження взяло участь 286 респондентів, дійсними було відібрано 253 анкети. Згідно з відповідями, майже три чверті опитуваних (74,3%) були жіночої статі, відповідно, одна четверта (25,7%) – чоловічої.

Щодо вікових особливостей розподілу респондентів, то з одержаних даних бачимо, що найбільше учасників (16,6%) – 18 років, учасники з 19 і 23 років становили по 14,6%, а найменше досліджуваних було віком 21 та 22 років (по 13%). Такий розподіл свідчить про рівномірну представленість учасників різного віку в проміжку 17–23 роки.

Перейдемо до розгляду власне результатів емпіричного дослідження рівня розвитку процесу ухвалення рішень в осіб юнацького віку.

Відповідно до норм за шкалою «Цілепокладання» опитувальника «Здатність до самоуправління» Н. Пейсахова [2, с. 41], результати від 3 до 4 включно є середніми показниками досліджуваної здатності формулювати мету й завдання діяльності, 5 – вище середнього, 6 – високими. Зафіксовані нами результати (таблиця 1) указують на те, що 45,8% респондентів мають середній рівень розвитку досліджуваної здатності, 18,2% – рівень розвитку вище за середній і майже 13,8% – високий рівень.

З метою дослідження здатності адекватно сприймати й оцінювати проблемну ситуацію ми використали шкалу «Моделювання» опитувальника «Стилі саморегуляції поведінки» В. Моросанової [2, с. 32]. Відповідно до представлених норм за шкалою «Моделювання» [2, с. 32], результати від 4 до 6 балів включно є середніми показниками, а 7 і вище – високими. Зафіксовані нами результати вказують на те, що 54,6% респондентів мають середні показники прояву досліджуваної здатності, 29,6% респондентів – високі показники прояву відповідної здатності.

З метою дослідження творчості особистості застосовувалися питання для визначення рівня розвитку креативної якості «Творче мислення» методики «Креативність» [8, с. 319]. Оскільки в методиці не передбачено нормування показників за шкалами, для градації результатів використано поділ на квартилі. Так, низький рівень розвитку досліджуваної властивості особистості відповідатиме першому квартилю (значення від 0 до 3 включно), середній – другому (від 4 до 7 включно), високий – третьому (від 8 до 10 включно). Зафіксовані такі фактичні показники досліджуваної якості: середній рівень вираженості – 40,7%; високий – 50,9%.

У дослідженні для вивчення здатності порівнювати й визначати оптимальний варіант застосовано шкалу «Пильність» Мельбурнського опиту-

Таблиця 1

Частотний розподіл результатів за змінною «Цілепокладання»

Цілепокладання					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	,00	2	,8	,8	,8
	1,00	18	7,1	7,1	7,9
	6,00	35	13,8	13,8	21,7
	2,00	36	14,2	14,2	36,0
	5,00	46	18,2	18,2	54,2
	4,00	57	22,5	22,5	76,7
	3,00	59	23,3	23,3	100,0
	Total	253	100,0	100,0	

вальника прийняття рішень (адапт. Т. Корнілової) [7, с. 36]. Оскільки в методиці не представлено нормування показників за шкалами, то для градації результатів використано поділ на квартилі. Мінімальна можлива кількість балів дорівнює 6, а максимальна – 18, так низький рівень розвитку досліджуваної властивості особистості відповідатиме першому квартилю (значення від 6 до 10 включно), середній – другому (від 11 до 14 включно), високий – третьому (від 15 до 18 включно). Фактичні результати зафіксували такий розподіл показників: середній рівень вираженості – 26,1%; високий – 72,7%.

Для дослідження рішучості особистості використано шкалу «Рішучість» методики дослідження вольової організації особистості А. Хохлова [8, с. 137]. Відповідно до запропонованої градації отриманих результатів [8, с. 142], 9–16 балів – достатня міра розвитку вольової якості, 17–24 бали – вольова якість має найвищий розвиток. Фактичні результати засвідчили такий розподіл: достатній рівень розвитку – 61,2%; високий – 23%.

Для дослідження наполегливості особистості використано шкалу «Наполегливість» методики дослідження вольової організації особистості А. Хохлова [8, с. 137]. Відповідно до запропонованої градації отриманих результатів [8, с. 142],

9–16 балів – достатня міра розвитку вольової якості, 17–24 бали – вольова якість має найвищий розвиток. Фактичні результати засвідчили такий розподіл: достатній рівень розвитку – 50,1%; високий – 26,8%.

Отримані результати дослідження міри розвитку окремих показників процесу ухвалення рішень узагальнені в таблиці 2.

Спираючись на зіставлення рівнів вираженості досліджуваних показників процесу ухвалення рішень (таблиця 2), можемо стверджувати, що для більшості вибірки респондентів характерний середній рівень розвитку відповідних здатностей і властивостей особистості, крім творчості особистості та здатності порівнювати й визначати оптимальний варіант. Варто зауважити, що для всіх здатностей і властивостей притаманне переважання рівнів розвитку вище середнього й високого в сумі над нижче середнього й низького в сумі (за наявності таких градацій або високого над низьким відповідно), що свідчить про середній рівень розвитку процесу ухвалення рішень у досліджуваній вибірці з тяжінням до високого.

Для дослідження особливостей міри прояву показників ухвалення рішень залежно від віку респондентів ми використали метод перехресних таблиць (таблиця 3) і графіки частотного розподілу показників відповідно до віку (рис. 1).

Таблиця 2

Рівні розвитку показників процесу ухвалення рішень

Здатності й властивості особистості	Середній рівень розвитку	Рівень розвитку вище середнього (за наявності такого проміжку градації)	Високий рівень розвитку
Здатність формулювати мету й завдання діяльності	45,8%	18,2%	13,8%
Здатність адекватно сприймати й оцінювати проблемну ситуацію	54,6%	Відсутній такий проміжок градації	29,6
Творчість особистості	40,7%	Відсутній такий проміжок градації	50,9%
Здатність порівнювати й визначати оптимальний варіант	26,1%	Відсутній такий проміжок градації	72,7%
Рішучість особистості	61,2%	Відсутній такий проміжок градації	23%
Наполегливість особистості	50,1%	Відсутній такий проміжок градації	26,8%

Таблиця 3

Зіставлення результатів за змінною «Цілепокладання» з віком респондентів

		Вік							Total
		17,00	18,00	19,00	20,00	21,00	22,00	23,00	
Цілепокладання	6,00	2	3	4	4	4	12	6	35
	5,00	8	5	6	8	3	6	10	46
	4,00	2	11	8	12	7	7	10	57
	3,00	11	13	9	5	12	3	6	59
	2,00	8	8	3	7	5	3	2	36
	1,00	2	2	7	0	2	2	3	18
	,00	2	0	0	0	0	0	0	2
Total		35	42	37	36	33	33	37	253

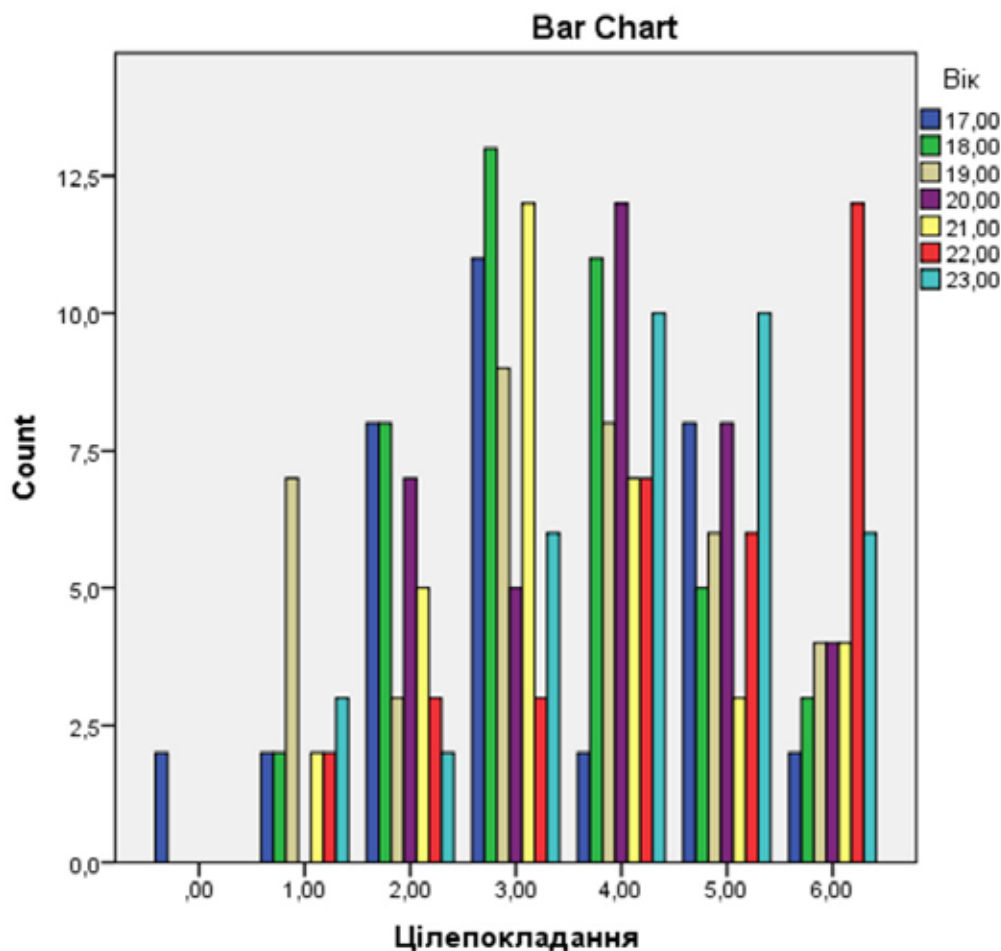


Рис. 1. Діаграма розподілу результатів за змінною «Цілепокладання» відповідно до віку респондентів

Грунтуючись на отриманих даних методу перехресних таблиць і діаграм частотного розподілу, побудували таблицю середніх значень за кожним показником процесу ухвалення

рішень відповідно до віку респондентів (див. таблицю 4). Побудована таблиця демонструє, що всі показники загалом зростають по мірі збільшення віку учасників.

Таблиця 4

Середні значення показників ухвалення рішень відповідно до віку респондентів

Вік		Цілепокладання	Моделювання	Творче_мислення	Пильність	Рішучість	Наполегливість
1		2	3	4	5	6	7
17,00	Mean	3,1714	4,7714	6,7714	14,5143	11,8286	11,8571
	N	35	35	35	35	35	35
	Std. Deviation	1,58087	1,95667	2,10162	2,16077	4,39576	4,21582
18,00	Mean	3,4286	4,9524	6,0714	15,6429	10,7381	10,9286
	N	42	42	42	42	42	42
	Std. Deviation	1,27150	1,69580	1,95552	1,58993	3,55486	3,90992
19,00	Mean	3,4054	5,0270	6,2703	15,0811	12,0270	12,6216
	N	37	37	37	37	37	37
	Std. Deviation	1,60657	1,60704	2,12980	2,25313	3,90503	4,44942

	1	2	3	4	5	6	7
20,00	Mean	3,9167	5,3056	7,7778	16,0278	12,9722	13,7222
	N	36	36	36	36	36	36
	Std. Deviation	1,27335	1,58239	1,80651	1,74824	5,06239	4,63903
21,00	Mean	3,4848	5,4848	7,3939	15,7879	13,3333	13,0000
	N	33	33	33	33	33	33
	Std. Deviation	1,37207	1,64167	2,27678	1,99621	4,39934	4,51387
22,00	Mean	4,4545	5,9394	8,0909	15,5758	14,7879	15,7879
	N	33	33	33	33	33	33
	Std. Deviation	1,58293	1,59960	1,92620	1,93698	4,17401	4,75498
23,00	Mean	4,0811	6,2703	7,2973	16,0000	15,5946	15,0000
	N	37	37	37	37	37	37
	Std. Deviation	1,44103	1,85066	1,79296	1,82574	4,21940	4,57651
Total	Mean	3,6957	5,3794	7,0553	15,5217	12,9723	13,2016
	N	253	253	253	253	253	253
	Std. Deviation	1,49013	1,76560	2,09991	1,97517	4,49639	4,65931

Для кращого аналізу вікових особливостей розвитку показників процесу ухвалення рішень побудовано відповідний графік (рис. 2). З графіка випливає, що показники «Наполегливість», «Рішучість» і «Творче мислення» мають стрибкоподібну траєкторію розвитку зі стрімким підвищенням у проміжку 19–20 років і подальшим рівномірним збільшенням (показник «Наполегливість» має ще один «стрибок» у 22 роки). Показники «Цілепокладання»

й «Моделювання» мають рівномірну траєкторію поступового розвитку в міру всього вікового спектру (17–23 роки). Показник «Пильність» відзначається підвищенням рівня розвитку у 18 років із подальшим стабілізованим рівнем без ознак зростання.

На основі зіставлених даних констатуємо, що загальний рівень ефективності ухвалення рішень збільшується з віком і має «стрибок» у межах 19–20 років (рис. 3).

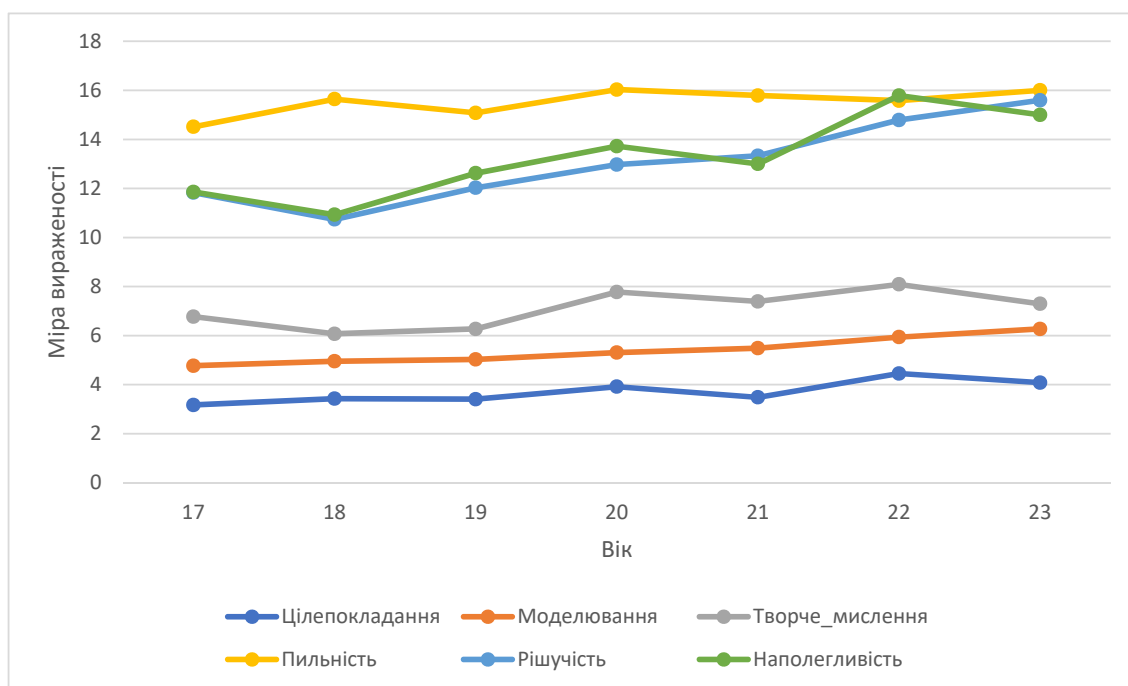


Рис. 2. Вікові особливості розвитку показників ухвалення рішень



Рис. 3. Вікові особливості розвитку процесу ухвалення рішень

Висновки і перспективи подальших розробок у напрямку дослідження. Проведене вивчення особливостей розвитку досліджуваних здатностей і властивостей особистості залежно від віку дало можливість стверджувати, що творчість, наполегливість і рішучість особистості мають стрибкоподібний розвиток, який відзначається стрімким підвищенням у межах 19–20 років із подальшим рівномірним або теж стрибкоподібним (наполегливість) характером розвитку.

Здатності формулювати мету й завдання діяльності й адекватно сприймати й оцінювати проблемну ситуацію мають поступовий лінійний характер розвитку по мірі всього досліджуваного вікового спектру (17–23 роки).

Здатність порівнювати й визначати оптимальний варіант проявляє підвищення рівня розвитку у 18 років із подальшим стабілізованим рівнем без ознак зростання. Із цього випливає, що загальний рівень ефективності ухвалення рішень збільшується з віком і має «стрибок» у межах 19–20 років.

Отримані результати дослідження особливостей розвитку процесу ухвалення рішень відповідають новоутворенням пізнього юнацького віку, відрізок якого (19–20 років) демонструє «стрибок» розвитку процесу ухвалення рішень.

Перспективи дослідження способів підвищення ефективності ухвалення рішень убачаємо у вивченні його чинників, а саме: міри й характеру їх впливу на цей процес.

ЛІТЕРАТУРА

- Грінцова О. М. Психологія проектування життєвого шляху особистістю юнацького віку : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07. Київ, 2018. 562 с. URL: <https://nrat.ukrintei.ua/searchdoc/0518U000224>.
- Євдокімова О., Кобилко Н. Психодіагностичні матеріали. В допомогу психологу поліції. Частина 1 : метод. посіб. Харків : Факт, 2023. 136 с. URL: <https://dspace.univd.edu.ua/items/8d036828-0813-4e21-96f4-51fbb205d466>.
- Короход Я. Д. Психологічні чинники прийняття рішень. *Psychological journal*. 2020. № 6. С. 164–172. URL: <https://doi.org/10.31108/1.2020.6.3.16>.
- Новик Л. М., Маляр О. І. Провідні психологічні чинники розвитку суб'єктності в юнацькому віці. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. 2016. № 4(49). С. 170–177. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/12631>.
- Обискалов І. С. Методичний інструментарій дослідження процесів рефлексії та ухвалення рішень. *Слобожанський науковий вісник. Серія «Психологія»*. 2024. № 1. С. 126–132. URL: <https://doi.org/10.32782/psyspu/2024.1.22>.
- Помиткіна Л. В. Психологічні механізми переживання особистості у процесі прийняття стратегічних життєвих рішень. *Проблеми сучасної психології* : збірник наукових праць. 2016. № 31. С. 341–354. URL: <https://journals.uran.ua/index.php/2227-6246/article/view/157889/157183>.
- Психологія прийняття рішень : навч.-метод. рек. / уклад. І. Р. Петровська. Львів : Львів. нац. ун-т ім. Ів. Франка, 2021. 42 с. URL: https://filos.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2014/12/Psykholohiia-priyniattia-rishennia_Metodychni_rekomendatsii_2021-2022_OPP_2019.pdf.

8. Психологу для роботи: діагностичні методики : збірник / уклад. : М. Лемак, В. Петрище. 2-ге вид. Ужгород : Вид-во Олександрії Гаркуші, 2012. 616 с. URL: https://wp.nmc-pto.rv.ua/DOK/MZPsSI/Psyhologu_dla_roboty.pdf.
9. Сазанова О. В. Мотиваційні особливості процесу прийняття рішень. *Проблеми сучасної психології* : збірник наукових праць. 2017. № 35. С. 383–400. URL: <http://zum.onu.edu.ua/index.php/2227-6246/article/download/157274/156524>.
10. Санніков О. І. Когнітивні чинники прийняття рішень особистістю. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. 2020. № 3. С. 38–46. URL: <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2020-3-5>.
11. Степура Є. Деякі проблеми дослідження прийняття рішень. *Актуальні проблеми психології* : збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. 2015. Т. 11, № 15. С. 500–511. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/77242015.pdf>.
12. Шевченко Н., Обискалов І. Змістовні компоненти процесу ухвалення рішень: поняття, психологічна структура та чинники. *Psychological journal*. 2023. Т. 9, № 4. С. 7–18. URL: <https://doi.org/10.31108/1.2023.9.4.1>.
13. Шевченко Н. Ф., Обискалов І. С. Зв'язок рефлексії та ухвалення рішень в осіб юнацького віку. *Інсайт: психологічні виміри суспільства*. 2025. № 13. С. 260–279. URL: <https://doi.org/10.32999/2663-970X/2025-13-11>.
14. A cognitive modeling approach to strategy formation in dynamic decision making / S. Prezenski et al. *Frontiers in psychology*. 2017. № 8. P. 1–18. URL: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01335>.
15. Donovan S. J., Güss C. D., Naslund D. Improving dynamic decision making through training and self-reflection. *Judgment and decision making*. 2015. Vol. 10, № 4. P. 284–295. URL: <https://doi.org/10.1017/s1930297500005118>.
16. Osman M. The role of reward in dynamic decision making. *Frontiers in neuroscience*. 2012. Vol. 6. URL: <https://doi.org/10.3389/fnins.2012.00035>.

REFERENCES

1. Donovan, S. J., Güss, C. D., & Naslund, D. (2015). Improving dynamic decision making through training and self-reflection. *Judgment and Decision Making*, 10(4), 284–295. <https://doi.org/10.1017/s1930297500005118>.
2. Hrinova, O. M. (2018). *Psykhologhiia proektuvannia zhyttievoho shliakhu osobystistiu yunatskoho viku* [Dys. d-ra psykol. nauk, Natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni M.P.Drahomanova] [The psychology of designing a life path for adolescents]. Natsionalnyi repozytarii akademichnykh tekstiv. <https://nrat.ukrinteri.ua/searchdoc/0518U000224> [in Ukrainian].
3. Korokhod, Ya. D. (2020). Psykhologichni chynnyky pryiniattia rishen [Psychological factors in decision-making]. *Psychological Journal*, (6), 164–172. <https://doi.org/10.31108/1.2020.6.3.16> [in Ukrainian].
4. Lemak, M., & Petryshche, V. (Uklad.). (2012). *Psykhologu dlia roboty: Diahnostychni metodyky* (2-he vyd.) [Psychologist for work: diagnostic techniques]. Vydavnytstvo Oleksandry Harkushi. https://wp.nmc-pto.rv.ua/DOK/MZPsSI/Psyhologu_dla_roboty.pdf [in Ukrainian].
5. Novyk, L. M., & Maliar, O. I. (2016). Providni psykhologichni chynnyky rozvytku subiektnosti v yunatskomu vitsi [Leading psychological factors in the development of subjectivity in adolescence]. *Naukovyi chasopys natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. drahomanova*, (4(49)), 170–177. <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/12631> [in Ukrainian].
6. Obyskalov, I. S. (2024). Metodychnyi instrumentarii doslidzhennia protsesiv refleksii ta ukhvalennia rishen [Methodological tools for researching reflection and decision-making processes]. *Slobozhanskyi naukovyi visnyk. seriia: Psykhologhiia*, (1), 126–132. <https://doi.org/10.32782/psyspu/2024.1.22> [in Ukrainian].
7. Osman, M. (2012). The role of reward in dynamic decision making. *Frontiers in Neuroscience*, 6. <https://doi.org/10.3389/fnins.2012.00035>
8. Petrovska, I. R. (Uklad.). (2021). *Psykhologhiia pryiniattia rishen* [The psychology of decision-making]. Lvivskyi natsionalnyi universytet im. Ivana Franka. https://filos.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2014/12/Psykhologhiia-pryiniattia-rishennia_Metodychni-rekomendatsii_2021-2022_OPP_2019.pdf [in Ukrainian]
9. Pomytkina, L. V. (2016). Psykhologichni mekhanizmy perezhyvannia osobystosti u protsesi pryiniattia stratehichnykh zhyttievkykh rishen [Psychological mechanisms of personal experience in the process of making strategic life decisions]. *Zbirnyk naukovykh prats «Problemy suchasnoi psykhologhi»*, (31), 341–354. <https://journals.uran.ua/index.php/2227-6246/article/view/157889/157183> [in Ukrainian].

10. Prezenski, S., Brechmann, A., Wolff, S., & Russwinkel, N. (2017). A cognitive modeling approach to strategy formation in dynamic decision making. *Frontiers in Psychology*, (8), 1–18. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01335>.
11. Sannikov, O. I. (2020). Kohnityvni chynnyky pryiniattia rishen osobystistiu [Cognitive factors influencing personal decision-making]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu*, (3), 38–46. <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2020-3-5> [in Ukrainian].
12. Sazanova, O. V. (2017). Motyvatsiini osoblyvosti protsesu pryiniattia rishen [Motivational features of the decision-making process]. *Zbirnyk naukovykh prats «Problemy suchasnoi psykholohii»*, (35), 383–400. <http://zum.onu.edu.ua/index.php/2227-6246/article/download/157274/156524> [in Ukrainian].
13. Shevchenko, N., & Obyskalov, I. (2023). Zmistovni komponenty protsesu ukhvalennia rishen: Poniattia, psykholohichna struktura ta chynnyky [Substantive components of the decision-making process: concepts, psychological structure, and factors]. *Psychological Journal*, 9(4), 7–18. <https://doi.org/10.31108/1.2023.9.4.1> [in Ukrainian].
14. Shevchenko, N. F., & Obyskalov, I. S. (2025). Zviazok refleksii ta ukhvalennia rishen v osib yunatskoho viku [The relationship between reflection and decision-making in youth]. *Insait: Psykholohichni vymiry suspilstva*, (13), 260–279. <https://doi.org/10.32999/2663-970X/2025-13-11> [in Ukrainian].
15. Stepura, Ye. (2015). Deiaki problemy doslidzhennia pryiniattia rishen [Some problems of decision-making research]. *Aktualni problemy psykholohii : Zb. nauk. prats In-utu psykholohii imeni H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy*, 11(15), 500–511. <https://core.ac.uk/download/pdf/77242015.pdf> [in Ukrainian].
16. Yevdokimova, O., & Kobylko, N. (2023). *Psykhodiahnostychni materialy. V dopomohu psykholohu polit-sii. chastyna 1* [Psychodiagnostic materials. To assist police psychologists. Part 1. Fakt. <https://dspace.univd.edu.ua/items/8d036828-0813-4e21-96f4-51fbb205d466> [in Ukrainian].

Дата першого надходження рукопису до видання: 17.09.2025
 Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 14.10.2025
 Дата публікації: 28.11.2025

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ТА ДИНАМІКИ ЕМОЦІЙНО-ОЦІННОГО КОМПОНЕНТА ОБРАЗУ «Я-ПРОФЕСІЙНИЙ» СТУДЕНТІВ АВІАЦІЙНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Патруль М. В.

аспірантка кафедри соціальної психології

Український державний університет імені Михайла Драгоманова

вул. Пирогова, 9, Київ, Україна

orcid.org/0000-0001-6936-1320

patrul.sr@gmail.com

Ключові слова: *емоційно-оцінний структурний компонент образу «Я-професійний», емоційна врівноваженість, підготовка фахівців, професійне становлення, самооцінка, самоставлення, структура образу «Я-професійний», студенти авіаційних спеціальностей, Я-образ.*

У статті представлено результати дослідження психологічних особливостей прояву та динаміки емоційно-оцінного структурного компонента образу «Я-професійний» у студентів авіаційних спеціальностей. Актуальність дослідження зумовлена нагальною потребою в підготовці висококваліфікованих, відповідальних і надійних фахівців, здатних ефективно діяти в умовах динамічних змін сучасного суспільства й зростання вимог до професійної компетентності, і недостатнім вивченням особливостей формування психологічних характеристик, що впливають на процес становлення кваліфікованого фахівця.

Узагальнено результати теоретичного аналізу дослідження змісту й структурних компонентів образу «Я-професійний» і виокремлено змістовно-структурні компоненти образу «Я-професійного» в студентів авіаційних спеціальностей: когнітивний (образ «Я-фахівець у галузі авіації»), емоційно-оцінний (професійна самооцінка) і поведінковий (саморегуляція в професійній сфері).

Дослідження реалізовувалося за допомогою психодіагностичного інструментарію, який допоміг оцінити змістові й структурні характеристики критеріїв і показників емоційно-оцінного структурного компонента образу «Я-професійний» у студентів авіаційних спеціальностей.

Проаналізовано рівень професійної самооцінки, рівень домагань, емоційну врівноваженість і самоповагу майбутніх авіафахівців і виявлено динаміку цих показників у процесі професійного становлення. Результати дослідження показали, що емоційно-оцінний компонент сформований на середньому рівні з індивідуальними відмінностями за окремими характеристиками. Виявлено позитивну динаміку показників самоповаги й аутосимпатії, що свідчить про зростання впевненості у власних силах і стабільності емоційного стану. Водночас частина студентів продемонстрували завищену самооцінку та нереалістичний рівень домагань, що свідчить про потенційну невідповідність між професійними очікуваннями й реальними можливостями, указує на недостатню інтегрованість професійної ідентичності. Отримані результати підкреслюють важливість розвитку емоційно-оцінного компонента образу «Я-професійний» у студентів авіаційних спеціальностей для забезпечення ефективної професійної діяльності в умовах підвищеної відповідальності та стресогенності авіаційної галузі.

PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS AND DYNAMICS OF THE EMOTIONAL-EVALUATIVE STRUCTURAL COMPONENT OF THE “PROFESSIONAL SELF” IMAGE AMONG AVIATION STUDENTS

Patrul M. V.

*Postgraduate Student at the Department of Social Psychology
Ukrainian State University named after Mykhailo Dragomanov
Pyrohova str., 9, Kyiv, Ukraine
orcid.org/0000-0001-6936-1320
patrul.sr@gmail.com*

Key words: *emotional-evaluative structural component of professional self-image, emotional balance, specialist training, professional development, self-assessment, self-attitude, structure of professional self-image, aviation students, self-image.*

The article presents the results of a study on the psychological characteristics and dynamics of the emotional-evaluative structural component of the “professional self” image among aviation students. The relevance of the study is determined by the urgent need to train highly qualified, responsible, and reliable specialists capable of acting effectively under the dynamic changes of modern society and increasing demands for professional competence, as well as by the insufficient investigation of psychological characteristics that influence the process of becoming a qualified professional.

The article summarizes the results of a theoretical analysis of the content and structural components of the “professional self” image and identifies the content-structural components of the “professional self” image in aviation students: the cognitive component (the self-image as an aviation specialist), the emotional-evaluative component (professional self-esteem), and the behavioral component (self-regulation in the professional domain).

The study employed psychodiagnostic tools that made it possible to assess the content and structural characteristics of the criteria and indicators of the emotional-evaluative structural component of the “professional self” image in aviation students.

The research analyzed the levels of professional self-esteem, aspirations, emotional balance, and self-respect among future aviation professionals and revealed the dynamics of these indicators in the process of their professional development. The results of the study revealed that the emotional-evaluative component is generally developed at a moderate level, with individual variations across specific characteristics. Positive dynamics were observed in indicators of self-esteem and self-sympathy, suggesting increased confidence in one’s own abilities and greater emotional stability. At the same time, a portion of students exhibited inflated self-esteem and unrealistic levels of aspiration, indicating a potential discrepancy between professional expectations and actual capabilities, as well as insufficient integration of professional identity. The findings highlight the importance of fostering the emotional-evaluative component of the “professional self” image among aviation students to ensure effective professional performance under conditions of high responsibility and stress inherent in the aviation industry.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку авіаційної галузі характеризується стрімким упровадженням інноваційних технологій, автоматизацією систем управління, посиленням вимог до безпеки польотів і підвищенням стандартів професійної діяльності. Відповідно, це зумовлює потребу у висококваліфікованих фахівцях, здатних ефективно діяти в умовах все більшої складності авіаційних процесів і швидких технологічних змін.

В Україні, незважаючи на виклики, пов’язані з війною та тимчасовим обмеженням діяльності цивільної авіації, триває підготовка кадрів відповідно до світових стандартів. З огляду на динаміку розвитку авіаційної галузі, особливої ваги набуває формування цілісного позитивного образу «Я-професійний» фахівця в галузі авіації, який визначає рівень усвідомлення власних можливостей, професійної компетентності й відповідальності. Недостатня вивченість психологічних механізмів,

особливостей прояву та динаміки структурних компонентів образу «Я-професійний» у студентів авіаційних спеціальностей зумовлює потребу в науковому аналізі та дослідженні цієї проблематики.

У наукових дослідженнях образ «Я-професійний» (або професійну «Я-концепцію») вчені розглядали з різних позицій: як складову системи особистісно-професійної ідентичності студентів (І. Бех [1], А. Лукіячук [2], Н. Шевченко [3]), як умову формування студента як професіонала (П. Макаренко [4], С. Ренке [5]), як складову професійної самосвідомості (Л. Долинська [6], Є. Якушева [7]). У сучасних наукових розвідках значна увага приділяється вивченню рівнів сформованості образу «Я-професійний» та особливостям прояву цього феномена. Дослідники пропонують різні підходи до його аналізу, зокрема через дослідження структурних компонентів (Р. Бернс [8], О. Стельмах [9], К. Ушакова [10]). У більшості наукових праць образ «Я-професійний» трактується як динамічна система уявлень особистості про себе в ролі суб'єкта професійної діяльності. Він формується під впливом професійного середовища та в процесі активної залученості індивіда до професійної діяльності, відображаючи взаємозв'язок між самосвідомістю та професійною самореалізацією [11; 12].

Структурно-змістове наповнення образу «Я-професійний» зумовлюється особливостями професійної сфери, у межах якої функціонує особистість. Незважаючи на значну кількість праць, присвячених вивченню образу «Я-професійний» у представників різних професійних груп – педагогів, юристів, державних службовців, рятувальників, психологів та інших – питання системного дослідження процесу формування образу «Я-професійний» у майбутніх фахівців авіаційної галузі під час навчання в закладах вищої освіти залишається недостатньо висвітленим.

Питанням професійної діяльності фахівців авіаційної галузі, а також підготовки студентів і курсантів до неї відображено в працях низки українських дослідників (Л. Барановська [13], Е. Зюрин [14], О. Керницький [15] та інші). Утім вивчення психологічних аспектів становлення особистості майбутніх авіаційних фахівців представлено переважно у вигляді фрагментарних досліджень. Отже, на основі наукових розвідок, аналізу класифікацій авіаційних спеціальностей, дослідження міжнародних стандартів ми змогли виокремити такі змістовно-структурні компоненти образу «Я-професійного» в студентів авіаційних спеціальностей: когнітивний (образ «Я-фахівець у галузі авіації»), емоційно-оцінний (професійна самооцінка) та поведінковий (саморегуляція в професійній сфері). У дослідженні ми

зосередимося на вивченні особливостей прояву й динаміки емоційно-оцінного структурного компонента образу «Я-професійний» студентів авіаційних спеціальностей.

Емоційно-оцінний компонент образу «Я-професійний» студентів авіаційних спеціальностей характеризує рівень їхньої професійної самооцінки, внутрішнє усвідомлення себе як компетентного фахівця та позитивне ставлення до власної професійної діяльності. Він сприяє формуванню впевненості у власних здібностях, розвитку почуття відповідальності й готовності ефективно виконувати професійні завдання, відображаючи стійке позитивне емоційне ставлення до обраної професії. Для авіафахівців особливо важливим є вміння регулювати свої емоційні стани в стресових умовах, оскільки специфіка їхньої діяльності пов'язана з високим рівнем відповідальності, ризику та необхідністю приймати оперативні рішення в непередбачуваних ситуаціях. Емоційна стійкість у професійній сфері передбачає здатність оперативно приймати рішення в умовах складних ситуацій, що виникають через постійні зміни робочих умов, водночас зберігаючи емоційну рівновагу та контроль над власними реакціями [16].

Отже, у структурному емоційно-оцінному компоненті образу «Я-професійного» ми виділили такі критерії та змістові показники: позитивну самооцінку й реалістичний рівень домагань, високий рівень самоповаги та самоставлення, низький прояв самоприниження й високий рівень емоційної врівноваженості.

Метою статті є вивчення психологічних особливостей прояву та динаміки емоційно-оцінного структурного компонента образу «Я-професійний» у студентів авіаційних спеціальностей.

Результати дослідження з обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Вибірку дослідження становили 180 студентів авіаційних спеціальностей Національного авіаційного університету, серед яких – 78 жінок і 102 чоловіків віком від 17 до 23 років. З метою вивчення динаміки емоційно-оцінного компоненту образу «Я-професійний» учасники були розділені на дві групи: студенти 1–2 курсів і 3–4 курсів навчання.

Для вивчення специфіки розвитку емоційно-оцінного компонента образу «Я-професійний» студентів авіаційних спеціальностей використаний психодіагностичний інструментарій, підібраний відповідно до визначених критеріїв і показників. Так, дослідження самооцінки та рівня домагань студентів авіаційних спеціальностей здійснено за допомогою методики діагностики самооцінки. Результати дослідження показали, що у 43,82% студентів 1–2 курсів переважає адекватно висока самооцінка; у 23,6% – завищений

рівень самооцінки; адекватну (середню) самооцінку мають 21,35% респондентів і в 11,23% досліджуваних виявлена низька самооцінка. Результати дослідження рівня домагань у студентів молодших курсів засвідчують, що 55,06% респондентів мають нереалістичний рівень домагань, який може вказувати на некритичність ставлення до власних можливостей. Близько 32,59% досліджуваних характеризуються оптимально високим рівнем домагань, тоді як 2,24% демонструють його занижені показники, що може вказувати на недостатній рівень мотивації досягнень і слабку віру у власні професійні перспективи. Реалістичний рівень домагань виявлено лише в 10,11% студентів молодших курсів.

Показники самооцінки та рівня домагань у студентів авіаційних спеціальностей старших курсів бакалаврського рівня підготовки мають такі результати: 35,16% респондентів мають адекватно середній рівень самооцінки, 32,97% – завищений рівень самооцінки, 16,49% – адекватно високу самооцінку, у 15,38% вибірки діагностовано низьку самооцінку. Аналіз рівня домагань студентів 3–4 курсів виявив значну варіативність у професійному цілепокладанні та самоусвідомленні перспектив особистісного розвитку. Зокрема, у 25,27% опитаних зафіксовано оптимально високий рівень домагань, у 15,38% респондентів діагностовано занижений рівень домагань, у 9,9% студентів зафіксовано реалістичний рівень домагань (що може розглядатися як позитивна передумова особистісного та професійного становлення). Водночас майже половина респондентів (49,45%) продемонструвала нереалістичний рівень домагань, що свідчить про схильність

до перебільшення власних можливостей, знижену критичність самооцінювання та ймовірну переоцінку майбутніх досягнень. У контексті професійної підготовки авіаційних фахівців така невідповідність може становити ризик, оскільки діяльність у цій сфері потребує високого рівня об'єктивності, здатності адекватно оцінювати власні дії та приймати виважені рішення в умовах підвищеної відповідальності й часових обмежень [17].

Отже, можна зробити висновок, що серед респондентів 1–2 курсів авіаційних спеціальностей переважає адекватно висока або дещо завищена самооцінка, що свідчить про наявність у них загалом реалістичного, але водночас оптимістичного бачення власних можливостей. У більшості студентів 3–4 курсів авіаційних спеціальностей виявили адекватну або завищену самооцінку (рис. 1).

Водночас майже в половині студентів авіаційних спеціальностей 1–2 та 3–4 курсів спостерігається нереалістично завищений рівень домагань, що може вказувати на тенденцію до переоцінювання власних можливостей і зумовлювати виникнення фрустраційних станів, емоційної нестійкості й почуття неспішності. Це є тривожним результатом, оскільки може вказувати на протиріччя між реальним образом себе й очікуваними професійними орієнтирами (рис. 2).

Для вивчення самоставлення як критеріального показника емоційно-оцінного компонента образу «Я-професійний» у студентів авіаційних спеціальностей застосовано опитувальник для визначення самоставлення особистості. Показник самоповаги, який відображає рівень оцінки влас-

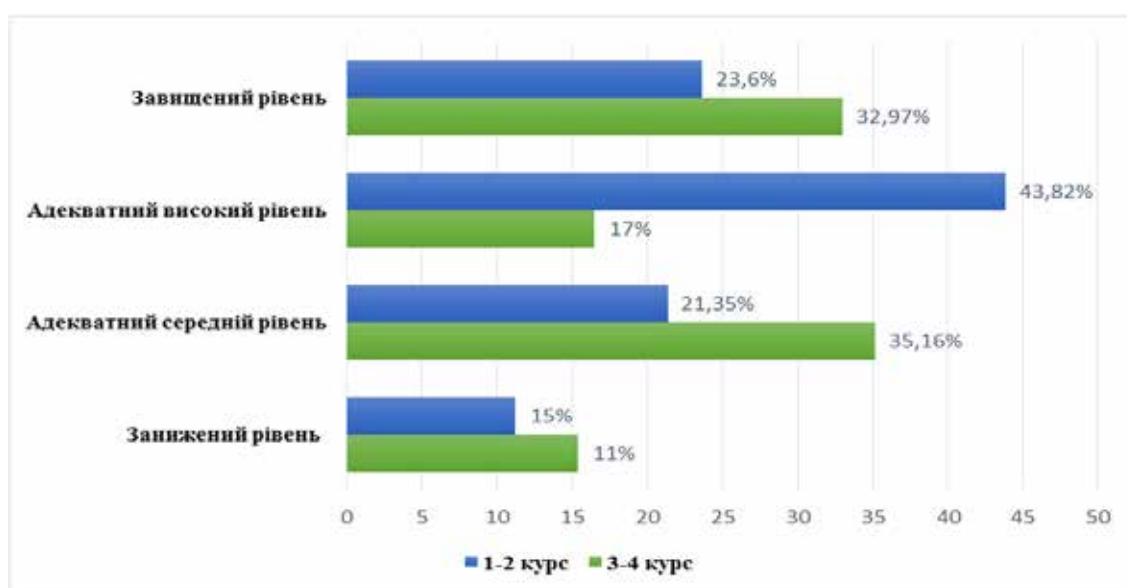


Рис. 1. Динаміка самооцінки студентів авіаційних спеціальностей 1–2 та 3–4 курсів

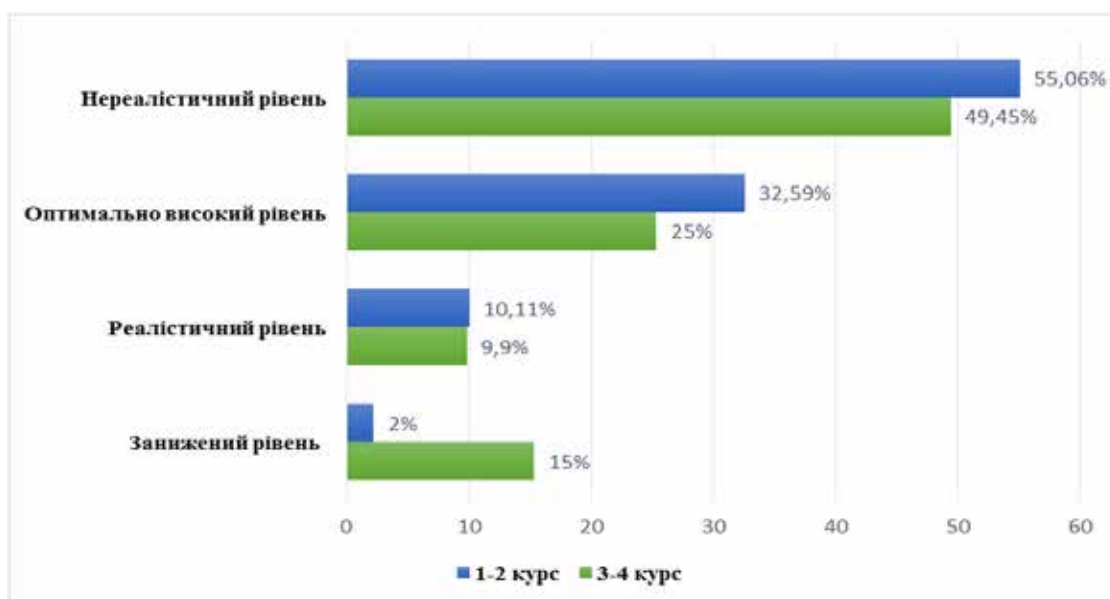


Рис. 2. Динаміка рівня домагань студентів авіаційних спеціальностей 1–2 та 3–4 курсів

ного «Я-образу» в студентів 1–2 курсів має такі результати: 15,7% – мають високий рівень самоповаги, у 59,6% – середній, а 24,7% – низький. Серед студентів 3–4 курсів високий рівень самоповаги спостерігається у 28,58% респондентів, тоді як 71,42% мають середній рівень, не зафіксовано низький рівень у цій вибірці. Така тенденція свідчить про поступове зростання впевненості у власних можливостях і підвищення почуття професійної гідності. Позитивна динаміка, зафіксована в студентів старших курсів, імовірно, зумовлена накопиченням навчального та практичного досвіду, який сприяє формуванню суб'єктивної позиції, професійної ідентичності й розвитку позитивного самоставлення.

Аналіз показника аутосимпатії серед студентів авіаційних спеціальностей молодших курсів продемонстрував такі результати: високий рівень виявлено у 20,22% опитаних, середній – у 50,56%, а низький – 29,22%. Отримані дані можуть свідчити про певну недостатність самоприйняття й нестійкість у ставленні до власного «Я». Натомість серед студентів старших курсів спостерігається підвищення рівня аутосимпатії: 38,46% досліджуваних мають високий рівень, 51,65% – середній і 9,89% – низький. Така динаміка може вказувати на поступове зростання емоційної врівноваженості, формування позитивного ставлення до себе, прийняття власної індивідуальності й недопків у межах становлення професійної самосвідомості й ідентичності.

Показник самоприниження, що відображає негативне ставлення до власної особистості, на високому рівні виявлений у 34,83% студентів авіаційних спеціальностей 1–2 курсів, у 50,56% –

на середньому рівні та 14,61% – мають низький рівень. Високі показники самоприниження можуть свідчити про наявність тенденцій до самозвинувачення та почуття провини, що ускладнює формування позитивного образу «Я-професіонал». Серед респондентів 3–4 курсів високий рівень цього показника зафіксовано у 24,18% вибірки. Зменшення рівня самоприниження на старших курсах, порівняно з молодшими, може свідчити про зниження внутрішнього напруження, самокритичності й емоційної конфліктності, що позитивно впливатиме на становлення професійної зрілості. Утім лише 9,89% студентів старших курсів демонструють низький рівень самоприниження, що можна розглядати як ризик-фактор, адже майбутня діяльність потребує впевненості, самоповаги та відповідальності в прийнятті рішень. Відсотковий розподіл показників рівнів самоставлення представлений у таблиці 1.

Емоційна врівноваженість, яка є показником емоційно-оцінного компонента образу «Я-професійний» у студентів авіаційних спеціальностей, досліджувалася за допомогою методики «Емоційна збудливість – урівноваженість». Цей критерій відображає здатність майбутніх авіафахівців підтримувати емоційну стабільність, здійснювати самоконтроль у стресових умовах та ефективно адаптуватися до високих вимог професійного середовища. Результати дослідження засвідчили позитивну динаміку розвитку емоційної врівноваженості студентів авіаційних спеціальностей у процесі навчання. Зокрема, високий рівень цього показника мають 11,2% студентів 1–2 курсів і 27,5% респондентів 3–4 курсів, що свідчить про зростання здатності до саморегуляції й контролю емоцій

Таблиця 1

**Показники рівнів самоставлення в студентів авіаційних спеціальностей
1–2 та 3–4 курсів (у %)**

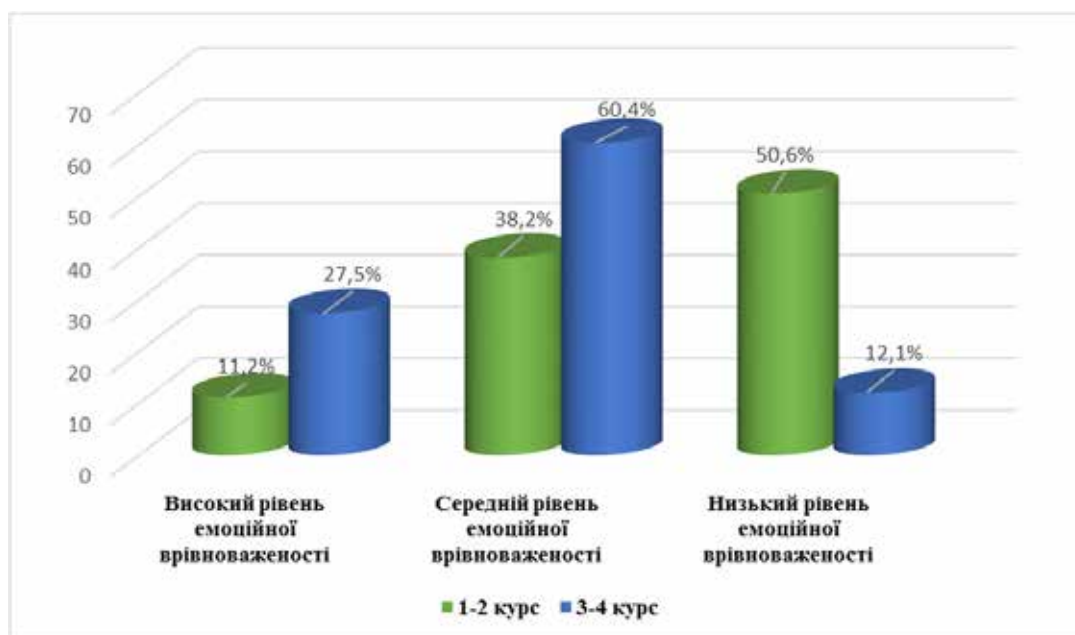
Складові самоставлення	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	1–2 курс	3–4 курс	1–2 курс	3–4 курс	1–2 курс	3–4 курс
Самоповага	15,7	28,58	59,6	71,42	24,7	–
Аутосимпатія	20,22	38,46	50,56	51,65	29,22	9,89
Самоприпинення	34,83	24,18	50,56	65,93	14,61	9,89

у стресових ситуаціях. Середній рівень емоційної врівноваженості спостерігається в 38,2% респондентів молодших курсів і 60,4% – старших, що відображає поступове формування емоційної стабільності, адаптивності й зниження внутрішнього напруження в процесі професійного розвитку. Утім низький рівень емоційної врівноваженості зафіксований у 50,6% студентів 1–2 курсів, тоді як серед 3–4 курсів цей показник становить 12,1%, що вказує на зниження емоційної збудливості з набуттям навчального та практичного досвіду. Відмінності динаміки прояву рівня емоційної врівноваженості студентів авіаційних спеціальностей 1–2 та 3–4 курсів представлені на рисунку 3. Отже, отримані результати підтверджують поступове зростання рівня емоційної врівноваженості студентів авіаційних спеціальностей з накопиченням навчального досвіду й професійної підготовки, що є важливим критерієм для становлення гармонійного емоційно-оцінного структурного компонента образу «Я-професіонал».

Висновки і перспективи подальших розробок у напрямку дослідження. Вивчення результатів

психологічних особливостей прояву та динаміки емоційно-оцінного структурного компонента образу «Я-професійний» у студентів авіаційних спеціальностей показало, що рівень його сформованості переважно відповідає середнім показникам, демонструючи позитивну динаміку розвитку самоповаги й емоційної врівноваженості. Водночас виявлено наявність тенденцій до нереалістичного рівня домагань і завищеної самооцінки.

Узагальнюючи результати дослідження емоційно-оцінного компонента образу «Я-професійний» студентів авіаційних спеціальностей, можна констатувати, що загалом він сформований на середньому рівні з певними змістовими відмінностями за окремими показниками. Збільшення частки студентів із завищеною самооцінкою та нереалістичним рівнем домагань свідчить про можливу невідповідність між оцінкою власних можливостей і професійним очікуванням, що може ускладнювати адекватне професійне самосприйняття. Водночас спостерігається позитивна динаміка показників самоповаги й аутосимпатії, що свідчить про зростання впевнено-



**Рис. 3. Динаміка рівня емоційної врівноваженості студентів авіаційних спеціальностей
1–2 та 3–4 курсів**

сті у власних силах та емоційної стабільності. Однак наявність частини студентів із високим рівнем самоприпинення вказує на внутрішню суперечливість самоставлення й недостатню інтегрованість професійної ідентичності. Рівень емоційної врівноваженості в більшості майбутніх авіафахівців оцінюється як середній, проте наявність групи студентів із низькими показниками свідчить про емоційну нестійкість, що потенційно може перешкоджати ефективному

професійному становленню в умовах підвищеної відповідальності та стресогенності авіаційної діяльності.

Перспективами подальшого дослідження стане виявлення психологічних особливостей прояву й динаміки поведінкового структурного компонента образу «Я-професійний» у студентів авіаційних спеціальностей та аналіз можливих психологічних чинників формування образу «Я-професійний».

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І. Д. Образ «Я» як мета формування і розвитку особистості. *Педагогіка і психологія*. 1998. № 2. С. 30–40.
2. Лукіяничук А. М. Динаміка розвитку професійної ідентичності у майбутніх педагогів. *Identity of a personality and a group: psycho-pedagogical and sociocultural aspects : materials of the international scientific conference on January 27–28, 2014. Prague : Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ»*, 2014. С. 100–103.
3. Shevchenko N. F., Volobuyeva O. S., Ivanchuk M. G. Research of psychological and pedagogical conditions for the formation of personal and professional identity of vocational students. *Insight: the psychological dimensions of society*. 2023. № 9. С. 148–167. URL: <https://insight.journal.kspu.edu/index.php/insight/article/view/129/97>.
4. Макаренко П. В. Професійна «Я-концепція» майбутніх фахівців правоохоронної діяльності : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Харків, 2001. 19 с.
5. Ренке С. Теоретико-методологічний аспект професійного образу «Я» як предмет психології. *Проблеми сучасної психології* : збірник наукових праць. 2016. № 34. URL: <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2016-34.%25p>.
6. Долинська Л. В., Скрипченко О., Огороднійчук З. Самосвідомість та «Я – концепція» особистості. Київ : Знання, 2009. 360 с.
7. Якушева Є. М. Особливості структури професійної самосвідомості особистості при різних стилях подолаючої поведінки : дис. ... канд. психол. наук. Харків, 2021. 225 с.
8. Burns R. B. Self-concept development and education. London : Holt, Rinehart and Winston, 1982.
9. Стельмах О. В. Психологічні умови формування професійної Я-концепції майбутніх рятувальників : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Острог, 2016. 265 с.
10. Ушакова К. Ю. Психологічні чинники становлення професійної «Я-концепції» у студентів медичних коледжів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Київ, 2017. 223 с.
11. Silvia P. J., Eichstaedt J. A self-novelty manipulation of self-focused attention for internet and laboratory experiments. *Behavior Research Methods, Instruments, and Computers*. 2004. Vol. 36, № 2. P. 325–330.
12. Щербак Т. І. Психологічні особливості професійного аспекту образу Я майбутніх психологів. *Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Серія «Психологія»*. 2015. Вип. 51. С. 306–315.
13. Барановська Л. Авіаційний ВНЗ: освітнє середовище університету як детермінанта якості професійної підготовки студентів. *Вісник Льотної академії*. Кропивницький, 2017. С. 18–24.
14. Зюрин Е. А. Ефективність формування психофізичної стійкості до професійної діяльності операторів складних систем управління засобами фізичної культури (на прикладі льотного складу). Одеса : АТ БАХВА, 2011. № 1(2). С. 33–37.
15. Керницький О. М. Методика формування психологічної готовності курсантів-льотчиків до льотної діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Харків, 2005. 19 с.
16. Пилипенко К. В. Емоційна стійкість як професійно важлива якість майбутнього психолога-практика. *Практична психологія в системі вищої освіти: теорія, результати досліджень, технології* / Н. І. Пов'якель (ред.). Київ, 2009. С. 137–147.
17. Eurocontrol Specifications for the ATCO Common Core Content Initial Training Edition 1.0. – Edition date: 21/10/2008. Reference nr: EUROCONTROL-SPEC-113. 2008. 300 p.

REFERENCES

1. Bekh, I. D. (1998). Obraz «Ya» yak meta formuvannia i rozvytku osobystosti [The self-image as a goal of personality formation and development]. *Pedahohika i Psykholohiia*, (2), 30–40 [in Ukrainian].
2. Lukiianchuk, A. M. (2014). Dynamika rozvytku profesiinoi identychnosti u maibutnikh pedahohiv [Dynamics of professional identity development in future teachers]. In *Identity of a Personality and a Group: Psycho-Pedagogical and Sociocultural Aspects* (pp. 100–103). Prague: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ» [in Ukrainian].
3. Shevchenko, N. F., Volobuyeva, O. S., & Ivanchuk, M. G. (2023). Research of psychological and pedagogical conditions for the formation of personal and professional identity of vocational students. *Insight: The Psychological Dimensions of Society*, (9), 148–167. [<https://insight.journal.kspu.edu/index.php/insight/article/view/129/97>].
4. Makarenko, P. V. (2001). Profesiina «Ya-kontseptsii» maibutnikh fakhivtsiv pravookhoronnoi diialnosti [Professional self-concept of future law enforcement specialists] (Author's abstract of PhD dissertation). Kharkiv [in Ukrainian].
5. Renke, S. (2016). Teoretyko-metodolohichniy aspekt profesiinoho obrazu «Ya» yak predmet psykholohii [Theoretical and methodological aspects of the professional self-image as an object of psychology]. *Problemy Suchasnoi Psykholohii*, (34). [<https://doi.org/10.32626/2227-6246.2016-34.%25p>] [in Ukrainian].
6. Dolynska, L. V., Skrypchenko, O., & Ohorodniichuk, Z. (2009). Samosvidomist ta «Ya-kontseptsii» osobystosti [Self-awareness and the self-concept of personality]. Kyiv: Znannia [in Ukrainian].
7. Yakusheva, Ye. M. (2021). Osoblyvosti struktury profesiinoi samosvidomosti osobystosti pry riznykh stilakh podolaiuchoi povedinky [Features of the structure of professional self-consciousness of a personality under different coping behavior styles] (PhD dissertation). Kharkiv [in Ukrainian].
8. Burns, R. B. (1982). Self-concept development and education. London: Holt, Rinehart and Winston.
9. Stelmakh, O. V. (2016). Psykholohichni umovy formuvannia profesiinoi Ya-kontseptsii maibutnikh riativnykiv [Psychological conditions for the formation of the professional self-concept of future rescuers] (PhD dissertation). Ostroh [in Ukrainian].
10. Ushakova, K. Yu. (2017). Psykholohichni chynnyky stanovlennia profesiinoi «Ya-kontseptsii» u studentiv medychnykh koledzhiv [Psychological factors of the formation of the professional self-concept in medical college students] (PhD dissertation). Kyiv [in Ukrainian].
11. Silvia, P. J., & Eichstaedt, J. (2004). A self-novelty manipulation of self-focused attention for internet and laboratory experiments. *Behavior Research Methods, Instruments, and Computers*, 36(2), 325–330.
12. Shcherbak, T. I. (2015). Psykholohichni osoblyvosti profesiinoho aspektu obrazu «Ya» maibutnikh psykholohiv [Psychological characteristics of the professional aspect of the self-image of future psychologists]. *Visnyk KhNPU imeni H. S. Skovorody. Psykholohiia*, (51), 306–315 [in Ukrainian].
13. Baranovska, L. (2017). Aviatsiinyi VNZ: osvitnie seredovyshe universytetu yak determinanta yakosti profesiinoi pidhotovky studentiv [Aviation university: Educational environment of the university as a determinant of the quality of students' professional training]. *Visnyk Lotnoi Akademii (Kropyvnytskyi)*, 18–24 [in Ukrainian].
14. Ziurin, E. A. (2011). Efektyvnist formuvannia psykho-fizychnoi stiihosti do profesiinoi diialnosti operatoriv skladnykh system upravlinnia zasobamy fizychnoi kultury (na prykladi lotnoho skladu) [Effectiveness of the formation of psychophysical stability to professional activity among operators of complex control systems by means of physical culture (on the example of flight personnel)]. *Odesa: AT BAKHVA*, 1(2), 33–37 [in Ukrainian].
15. Kernyskyi, O. M. (2005). Metodyka formuvannia psykholohichnoi hotovnosti kursantiv-liotchykiv do liotnoi diialnosti [Methodology of forming psychological readiness of flight cadets for flight activity] (Author's abstract of PhD dissertation). Kharkiv [in Ukrainian].
16. Pylypenko, K. V. (2009). Emotsiina stiihost yak profesiino vazhlyva yakist maibutnoho psykholoha-praktyka [Emotional stability as a professionally important quality of the future practical psychologist]. In N. I. Povyakel (Ed.), *Praktychna psykholohiia v systemi vyshchoi osvity: teoriia, rezultaty doslidzhen, tekhnolohii* [Practical psychology in higher education: Theory, research results, technologies] (pp. 137–147). Kyiv [in Ukrainian].
17. Eurocontrol. (2008). *Eurocontrol specifications for the ATCO Common Core Content Initial Training (Edition 1.0)*. Reference nr: EUROCONTROL-SPEC-113. ISBN 978-2-87497-055-9.

Дата першого надходження рукопису до видання: 26.09.2025
 Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 22.10.2025
 Дата публікації: 28.11.2025

ПРОЦЕС ПРИЙНЯТТЯ РОЛІ В КОМАНДІ ЯК ВАЖЛИВА ДЕТЕРМІНАНТА ЕФЕКТИВНОЇ КОМАНДНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Савченко А. І.

аспірантка кафедри педагогіки та психології

Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана

просп. Перемоги, 54/1, Київ, Україна;

молодший науковий співробітник відділу соціальної психології особистості

Інститут соціальної та політичної психології

Національної академії педагогічних наук України

вул. Андріївська, 15, Київ, Україна

orcid.org/0009-0006-3978-0982

aglayasavchenko@gmail.com

Ключові слова: роль, прийняття ролі, командна взаємодія, групові норми, команда, рольові очікування, модель поведінки, чинники ефективного прийняття ролі.

У статті представлено результати теоретичного аналізу процесу прийняття особистістю власної ролі в команді. Актуальність дослідження зумовлена тим, що в сучасному світі, де пандемії, цифрова трансформація та глобалізація змінили характер роботи, робочі команди стають усе більш розподіленими й мультикультурними, що ускладнює взаєморозуміння та знижує загальну ефективність. Відсутність чіткого розуміння й самого процесу прийняття ролі та його впливу на загальну ефективність командної роботи призводить до конфліктів, зниження мотивації та втрати продуктивності. У роботі розглянуто різні підходи до вивчення процесу прийняття власної ролі в команді, подано визначення конструкту «прийняття ролі» як динамічного когнітивного процесу, спрямованого на формування в певній моделі поведінки, що є результатом усвідомленого осмислення обов'язків і сфер відповідальності в команді. Виокремлено основні зовнішні й внутрішні чинники ефективного прийняття ролі. Серед внутрішніх чинників визначено очікування відносно власної ролі, очікування інших учасників групи щодо виконавця ролі; сформована модель поведінки, що забезпечують виконання ролі. Визначено основні характеристики процесу прийняття командної ролі: когнітивна природа, динамічний характер, тривалість, усвідомлений характер, залежність від зовнішніх і внутрішніх чинників, міцний зв'язок із результативністю, груповою ефективністю тощо. Точне визначення терміна «прийняття ролі» виявиться корисним для коучів, керівників, психологів та інших експертів, зайнятих роботою з груповими колективами, адже забезпечить глибоке розуміння причин появи конфліктів ролей, порушень колективних правил та ускладнень у взаємодії всередині команди. Виходячи з такого ясного розуміння сутності поняття «прийняття ролі», стане можливим створення психологічних заходів, орієнтованих на посилення мотивації, адаптації й рівня задоволеності членів колективу, що, у свою чергу, сприятиме успішному досягненню спільних цілей групи. Ці знання допоможуть розробити оцінку та прогноз поведінки в членів команди, покращить їхню групову адаптацію, динаміку й клімат у команді.

THE PROCESS OF ROLE ACCEPTANCE IN A TEAM AS AN IMPORTANT DETERMINANT OF EFFECTIVE TEAM INTERACTION

Savchenko A. I.

*Postgraduate Student at the Department of Pedagogy and Psychology
Kyiv National Economic University named after Vadym Hetman*

Peremohy Ave., 54/1, Kyiv, Ukraine;

*Junior Research Fellow at the Department of Social Psychology of Personality
Institute of Social and Political Psychology
of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine*

Andriivska str., 15, Kyiv, Ukraine

orcid.org/0009-0006-3978-0982

aglayasavchenko@gmail.com

Key words: *role, role acceptance, team interaction, group norms, team, role expectations, behavioral model, factors of effective role acceptance.*

The article presents the results of a theoretical analysis of the process by which an individual accepts their own role within a team. The relevance of the study is determined by the fact that in the modern world – where pandemics, digital transformation, and globalization have changed the nature of work – work teams are becoming increasingly distributed and multicultural, which complicates mutual understanding and reduces overall effectiveness. The lack of a clear understanding of both the process of role acceptance itself and its impact on the overall effectiveness of teamwork leads to conflicts, decreased motivation, and loss of productivity. The paper examines various approaches to studying the process of accepting one's own role in a team and provides a definition of the construct "role acceptance" as a dynamic cognitive process aimed at forming a specific behavioral model, which is the result of conscious comprehension of duties and areas of responsibility within the team. The study identifies the main external and internal factors influencing effective role acceptance. Among the internal factors are expectations regarding one's own role, expectations of other group members concerning the role performer, and the established behavioral model that ensures role fulfillment. The key characteristics of the team role acceptance process are defined as cognitive nature, dynamic character, duration, conscious nature, dependence on external and internal factors, and a strong connection with performance, group effectiveness, and more. A precise definition of the term "role-taking" will prove useful for coaches, managers, psychologists, and other experts engaged in work with group collectives, as it will provide a deep understanding of the causes of role conflicts, violations of collective rules, and complications in interaction within the team. Based on such a clear understanding of the essence of the concept "role-taking", it will become possible to create psychological measures aimed at enhancing motivation, adaptation, and the level of satisfaction of collective members, which, in turn, will contribute to the successful achievement of the group's common goals. This knowledge will help develop assessment and prediction of behavior in team members, improve their group adaptation, dynamics, and climate in the team.

Постановка проблеми. В умовах усе більшої складності соціальних і професійних взаємодій, а також посилення вимог до ефективності командної роботи важливо мати науково обґрунтоване уявлення про те, як саме відбувається процес прийняття ролі. Знання цієї інформації допоможе розробити заходи психологічної оцінки, за результатами якої можна буде передбачати поведінку

учасників групи, робити прогнози щодо адаптації членів команд до умов командної роботи, розробляти ефективні стратегії управління командною динамікою, сприяти формуванню позитивного клімату в колективі й підвищувати загальну продуктивність праці колективу.

Крім того, чітке визначення поняття «прийняття ролі» буде корисним для тренерів, менеджерів, пси-

хологів та інших фахівців, які працюють з командами, оскільки надасть чітке розуміння підстав виникнення рольових конфліктів, порушень групових норм, ускладнення взаємодій у команді. На підставі чіткого розуміння змісту конструкту «прийняття ролі» можна буде розробляти психологічні інтервенції, спрямовані на підвищення мотивації, адаптації й задоволеності учасників групи, що, у свою чергу, позитивно впливатиме на досягнення спільних групових цілей.

Працюючи в команді, люди схильні розподіляти між собою обов'язки та завдання для забезпечення ефективного досягнення спільної мети, тобто приймати на себе певні ролі. Ф. Біддл визначив роль як структурний компонент групи, що являє собою модель поведінки, яку очікують від особистості в певному соціальному контексті [3]. Р. Лінтон першим визначив соціальну роль як сукупність очікувань, норм та обов'язків, пов'язаних із певним соціальним статусом, що формує модель поведінки індивіда в суспільстві. Дослідник підкреслював, що роль – це соціально передбачена поведінка, яка забезпечує порядок і передбачуваність у соціальних взаємодіях, а також сприяє інтеграції особистості в соціальну структуру [14]. Дж. Мід розглядав роль як частину процесу соціальної взаємодії й самосвідомості, акцентуючи увагу на тому, що роль формується через усвідомлення індивідом очікувань інших і здатність «приміряти» ці очікування на себе. За Дж. Мідом, рольова поведінка виникає в процесі соціального «прийняття ролі іншого», що є ключовим для розвитку «Я» й дає індивіду змогу усвідомлювати свою позицію в соціумі й відповідно реагувати [15]. Прихильники символічного інтеракціонізму, такі як Е. Гофман, Г. Блумер, Г. Беккер, М. Кун, Т. Партланд, Е. Х'юз та А. Штраус [1; 4; 8; 11; 13; 16; 17], розглядали рольову поведінку як динамічний та інтерактивний процес, за допомогою якого індивід адаптується до соціального середовища й будує значущі стосунки з іншими людьми. На відміну від традиційного функціоналістського підходу, де ролі сприймаються як фіксовані та передбачені соціальні позиції, символічні інтеракціоністи наголошували, що ролі не є детермінованими «персонажами» або статичними шаблонами поведінки. Натомість вони визначали роль як результат постійної соціальної взаємодії, у ході якої індивід інтерпретує, коригує та творчо конструює свою поведінку, виходячи зі значень, які приписують інші учасники взаємодії.

Хоча уявлення про ролі, рольові очікування й рольову поведінку є важливими факторами успішності командної роботи, вони були об'єктами досліджень багатьох психологів, мало вивченим аспектом ролі залишається сам процес її прийняття.

Мета статті – розглянути процес прийняття ролі як важливу внутрішню детермінанту рольової взаємодії в команді, виокремити основні характеристики цього процесу та чинники, що визначають ефективність прийняття ролі в команді.

Результати дослідження з обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Щоб зрозуміти, що саме являє собою процес прийняття ролі та що є його кінцевим результатом, необхідно спочатку з'ясувати, які мотиви підштовхують людей приймати на себе певні ролі в команді, а також розглянути чинники, що допомагають їм у цьому або, навпаки, заважають.

Видатні соціальні психологи Г. Джерард і М. Дойч [5] у дослідженні нормативних соціальних впливів висловили припущення, що членство в групі суттєво підвищує ступінь відповідності індивідів очікуванням інших її членів. Вони наголошували, що соціальна належність створює потужний механізм тиску, який стимулює індивідів адаптувати свою поведінку, установки й цінності відповідно до норм і стандартів групи. Цей процес базується на прагненні людини до прийняття, схвалення й уникнення соціального відторгнення, що є фундаментальними мотиваційними чинниками соціальної взаємодії. Дослідники підкреслювали, що нормативний вплив групи на поведінку людини діє не лише через прямі прохання чи вимоги, а й через більш тонкі механізми, такі як внутрішнє засвоєння групових норм, бажання підтримувати позитивний соціальний імідж, відчуття належності тощо. Цю думку підтримав і значно розширив у працях М. Кельман [12], який запропонував більш диференційований підхід до розуміння механізмів соціального впливу й конформності. Він виділив три основні форми внутрішньої мотивації, що лежать в основі відповідності індивіда очікуванням групи: підкорення, ідентифікацію та внутрішню інтерналізацію. Зокрема, М. Кельман пояснював, що поведінка, яка відповідає нормам та очікуванням групи, може бути викликана не лише страхом покарання чи прагненням уникнути соціального відторгнення, а й глибшою мотивацією – бажанням підтримувати позитивні соціальні відносини й ідентифікуватися з іншими членами групи. Ідентифікація передбачає, що індивід приймає соціальні норми та цінності не лише як зовнішні вимоги, а як частину своєї соціальної ролі, що сприяє зміцненню почуття належності та єдності з колективом. Внутрішня інтерналізація ж означає, що норми групи стають невід'ємною частиною особистих переконань і системи цінностей індивіда, що забезпечує стабільність і послідовність поведінки навіть за відсутності зовнішнього контролю.

Схожі дослідження проводив С. Доєні [6], спираючись на попередні праці Ю. Хабермаса [9]

і вивчаючи процес прийняття відповідальності, пов'язаної з громадянством. Дослідник висунув припущення, що існує чотири можливі підходи до процесу прийняття на себе відповідальності: егоїстичний, конформний, реформаторний і рефлексивний. Егоїстичний підхід полягає в тому, що індивіди беруть на себе обов'язки, щоб отримати винагороду або уникнути покарання. Конформістський підхід спостерігається в тих людей, які приймають відповідальність через бажання відповідати соціальним нормам і/або через сприйняття обґрунтованості очікувань оточуючих. Людям, які беруть на себе зобов'язання з почуття особистої відповідальності, характерний реформаторський підхід. Нарешті, рефлексивний підхід передбачає, що люди оцінюють очікування й судять про своє прийняття, виходячи з того, чи є ці очікування принциповими та чи відповідають вони особистим цінностям.

Тобто, спираючись на ці роботи, ми можемо припустити, що, коли людина перебуває в складі групи, для неї стають важливими соціальні зв'язки з членами цієї групи, отримання позитивних оцінок від них, формування позитивного власного іміджу, а також демонстрація відданості спільним груповим інтересам. Це, у свою чергу, може призвести до того, що, входячи до складу нової групи, людина починає змінювати свою стандартну модель поведінки, з огляду на те щоб відповідати певним очікуванням інших.

Отже, ми можемо визначити список мотивів, які підштовхують особистість приймати на себе певну роль у команді:

- бути корисним для групи, беручи на себе певні зобов'язання;
- відповідати нормам і правилам групи, отримуючи схвалення та підтримку;
- уникати конфліктів з іншими учасниками, уникаючи в такий спосіб критики, негативних оцінок;
- реалізовувати свій потенціал у складі групи (певні здібності й потреби можуть бути реалізовані лише при взаємодії з іншими);
- підвищувати свій статус у групі, що є позитивним підкріпленням Я-концепції, особистої ідентичності.

Велика кількість досліджень, що стосуються прийняття ролі, проведено на прикладах спортивних команд, так як на взаємодії членів спортивних команд можна й зафіксувати розподіл ролей, й оцінити ефективність взаємодії відповідно до цього розподілу. Так, наприклад, М. Ейс, М. Бошам та С. Брей, спираючись на роботи Ф. Біддла, дали таке визначення поняття «прийняття ролі»: це – «динамічний, прихований процес, що відображає ступінь, до якої спортсмен сприймає власні очікування щодо рольових обов'язків як схожі та пого-

джені з очікуваннями, визначеними іншими (role senders)» [7, с. 245]. Дослідники звертають увагу на два важливі аспекти цього визначення, а саме: динамічний характер процесу прийняття ролі й прихованість процесів порівняння очікувань. Ми можемо додати, що такі порівняння часто відбуваються на неусвідомленому рівні, проявляючись в емоційних реакціях на невідповідність, таких як підвищення тривоги, невдоволеність тощо.

Етнографічне дослідження, проведене Н. Холтом та Е. Спарксом [10], дало можливість сформулювати й частково перевірити декілька припущень. По-перше, учені виявили, що неприйняття своєї ролі одним із членів команди негативно вплинуло на ефективність і психологічний комфорт інших учасників. По-друге, дослідники на основі отриманих даних висловили припущення про можливий взаємозв'язок між згуртованістю, чіткістю рольових очікувань і прийняттям ролі.

Важливе дослідження процесу прийняття ролі серед спортсменів провели А. Бенсон, М. Айс, М. Суря, К. Доусон та М. Шнайдер [2]. Шляхом опитування (методом структурованого інтерв'ю) вони дізналися, як безпосередньо учасники спортивних команд сприймають процес прийняття ролі та які аспекти цього процесу вони виділяють як суттєві. Дослідникам вдалося виділити декілька чинників:

1. Значення ролі – спортсмени легше приймають рольові обов'язки, якщо вони вважають свою роль значущою та визнаваною в команді.
2. Важливість ролі в контексті групи – спортсмени підкреслили важливість розуміння своєї ролі з урахуванням потреб команди.
3. Статус, який роль надає учаснику в команді, – більшість учасників спочатку описували роль через статус у команді, а потім через конкретні обов'язки.
4. Визнання тренерами важливості ролі – спортсмени наголошували, що ступінь прийняття ролі підвищується, коли тренер відкрито визнає конкретні ролі як ключові для успіху команди.
5. Визнання ролі товаришами по команді – визнання внеску гравців, які виконують менш помітні, але важливі ролі в команді, з боку товаришів і тренерів є ключовим для їхнього відчуття значущості.
6. Згуртованість команди – індивідуальне сприйняття згуртованості групи, включаючи спільні завдання, соціальні аспекти взаємодії, значно впливає на прийняття ролі. Установлено, що ставлення членів команди до ролі покращується, коли вони є частиною згуртованої команди.
7. Індивідуальна привабливість групи – прийняття ролі посилювалося завдяки сильній при-

хильності до команди, високого статусу команди серед інших схожих угруповань.

8. Інтеграція групи – відчуття близькості, подібності й згуртованості в команді сприяють покращенню прийняття учасниками своїх ролей.

9. Оцінювання компетентності тренера – важливим чинником прийняття ролі є сприйняття тренера як компетентної та ефективної лідерської фігури, яка володіє як тренерськими навичками, так і загальними лідерськими якостями.

10. Відповідність стилю тренування особистим очікуванням – спортсмени наголошували, що відповідність стилю керівництва їхнім уподобанням впливає на сприйняття й прийняття ролі.

11. Характер комунікації, пов'язаної з ролями, – конкретні методи комунікації, зокрема позитивний зворотний зв'язок, сприяли кращому прийняттю ролі.

12. Схожість очікувань щодо ролі між спортсменом і тренером – спортсмени відзначали, що прийняття ролі покращується, коли особисті очікування щодо ролі збігаються з очікуваннями тренера.

13. Чіткість ролі – наявність чіткої та послідовної інформації про обов'язки, пов'язані з роллю, сприяє кращому її прийняттю.

14. Задоволеність роллю – позитивні переживання стосовно ролі тісно пов'язані з готовністю її прийняти.

15. Ступінь конфлікту між особистістю й роллю – прийняття ролі залежало від того, наскільки ця роль відповідає особистісним властивостям спортсмена, його уявленням стосовно своїх сильних/слабких якостей.

16. Термін «перебування в команді» – тривалість перебування в команді, модерує очікування спортсменів щодо конкретних ролей і, відповідно, впливає на прийняття цих ролей.

17. Внутрішньоконфліктна комунікація – якість спілкування між членами команди, загальна атмосфера в групі, позитивно корелюють із легкістю прийняття ролі.

Якщо детально розглянути всі ці фактори, то ми можемо виділити зовнішні та внутрішні чинники процесу прийняття ролі. До зовнішніх чинників належать клімат у команді, комунікація між членами команди, стосунки між членами команди й керівництвом тощо. Вони важливі, однак не є предметом нашого аналізу. У роботі ми зосередимо свою увагу на внутрішніх чинниках, які можна охарактеризувати як такі, що описують власні очікування спортсменів стосовно їхньої ролі; описують очікування інших членів команди стосовно виконавця певної ролі; указують на обумовленість поведінки людини, яка виконує цю роль. Отже, узагальнюючи внутрішні чинники прийняття ролі, ми відокремлюємо таке:

Очікування стосовно власної ролі (важливість ролі в групі; набір повноважень і можливостей; вимоги до керівництва та/або підлеглих; задоволеність роллю).

Очікування інших учасників групи щодо виконавця ролі (значення ролі в спільній роботі; визнання корисності цієї ролі; особливості взаємодії з іншими членами групи як виконавців інших комплементарних ролей).

Моделі поведінки, що забезпечують виконання ролі (готовність виконавця включатися у виконання ролі; широта поведінкового репертуару; відмінність від повсякденної моделі поведінки; обмеження щодо певних дій (правила, приписи, заборони) тощо).

У вищезазначеному дослідженні також приділяється значна увага наслідкам, які виникають у разі неприйняття певними членами команди ролі, виконання якої від них очікується. Спортсмени, опитані в рамках дослідження, підкреслювали, що таке неприйняття ролі має комплексний негативний вплив як на індивідуальному, так і на колективному рівні. По-перше, це призводить до погіршення соціального клімату в команді: виникають напруженість, недовіра та зниження рівня взаємопідтримки між гравцями. Відсутність узгодженості у виконанні ролей створює розбіжності в сприйнятті цілей і завдань, що ускладнює ефективну взаємодію. По-друге, неготовність виконувати відведену роль безпосередньо впливає на ефективність гри. Коли гравець не виконує свої функції або виконує її неякісно через внутрішній опір чи незадоволення, це порушує командну стратегію, створює прогалини в захисті чи атаці, що в результаті позначається на загальних результатах команди. По-третє, порушення ролей часто супроводжується девіантною поведінкою, такою як пропуск тренувань, недотримання дисципліни, конфлікти з тренерами або іншими гравцями. Це порушує групові норми й правила, які є основою для підтримання порядку під час спільної роботи в команді. Нарешті, конфлікти, що виникають через неприйняття ролі, можуть поглиблюватися, призводячи до ізоляції окремих членів команди або навіть розпаду колективу. Таким чином, відсутність прийняття ролі є не просто особистісною проблемою конкретного спортсмена, який не може інтегруватися в групу, а й чинником, що підриває цілісність групи, погіршує функціонування команди загалом. Цей феномен можна розглядати як девіацію, відхилення від очікуваної моделі поведінки, що суперечить соціальним і функціональним очікуванням інших членів колективу. Отже, важливою складовою успішної командної роботи є не лише чітке визначення, розподіл ролей, а й прийняття їх кожним членом команди, налагодження ефективної комунікації між різ-

ними рольовими позиціями, контроль щодо дотримання групових норм, налагоджені канали надання підтримки та зворотного зв'язку [2].

Спираючись на ці результати, автори дослідження переглянули визначення «процесу прийняття ролі» в командному спорті, акцентуючи увагу на усвідомленому характері цього процесу. Вони наголошують, що прийняття ролі є динамічним і багатовимірним процесом, у якому спортсмен усвідомлено оцінює свою готовність і бажання виконувати певні обов'язки, покладені на нього в команді. «Пропонується, що прийняття ролі можна визначити як динамічний процес, що відображає ступінь, до якої спортсмен готовий виконувати рольові обов'язки, що від нього/неї очікуються» [2, с. 273]. Важливо, що прийняття ролі можливе навіть якщо вона неповністю збігається з очікуваннями тренера або з певними установками й бажаннями самого спортсмена. Таким чином, прийняття ролі виходить за межі простої відповідності очікуванням і є більш гнучким, адаптивним явищем.

Автори підкреслюють, що прийняття ролі – це передусім когнітивний процес, а не лише зовнішня поведінка. Це означає, що спортсмен, рефлексуючи чи розмірковуючи над своєю роллю в команді, оцінює її значення й приймає рішення про готовність її виконувати, навіть якщо це супроводжується внутрішніми сумнівами чи негативними емоціями. Дослідники підкреслюють, що прийняття проявляється саме в «готовності», а не у «виконанні», оскільки людина може отримати роль, яка приваблива, але виконання перевищує її можливості [2, с. 277]. Такий підхід дає змогу розглядати прийняття ролі як динамічний процес, який еволюціонує в процесі групової взаємодії під впливом різних обставин, досвіду й характеру стосунків з іншими членами команди.

Крім того, автори чітко розмежовують поняття «прийняття ролі» та «задоволеність роллю». Задоволеність відображає емоційне ставлення члена групи до своєї ролі, тобто наскільки вона відповідає його особистим бажанням та очікуванням. Натомість прийняття ролі означає готовність виконувати рольові обов'язки незалежно від рівня задоволення. Це дає змогу спортсменам використовувати різноманітні когнітивні стратегії, наприклад, переосмислення чи раціоналізацію, щоб подолати внутрішній дисбаланс між бажаннями й вимогами ролі. Такий підхід дає змогу підтримувати функціональність команди навіть у випадках, коли окремі ролі є для гравців небажаними або викликають певний дискомфорт.

Варто також відзначити, що, на відміну від позиції Ф. Біддла, М. Ейса, М. Бошама та С. Брея, які вважали процес прийняття ролі переважно прихованим і неусвідомленим, автори цього

дослідження стверджують, що прийняття ролі є свідомим процесом. Можливість усвідомлювати й аналізувати різні аспекти свого процесу прийняття ролі дає змогу для спортсменів регулювати цей процес, а також відкриває можливості для корекції цього процесу з боку менеджерів, коучерів/тренерів і психологів, свідомої участі або відмови від організаційних і психологічних інтервенцій. Таким чином, нове визначення розширює розуміння ролі спортсмена в команді, підкреслюючи її психологічну складову й динамічний характер, що має важливі практичні наслідки для управління командною взаємодією та підвищення ефективності спільної діяльності.

Спираючись на ці висновки й проаналізовані роботи інших дослідників, ми визначаємо прийняття ролі як динамічний когнітивний процес, спрямований на формування певної моделі поведінки, що є результатом осмислення власних обов'язків, сфер відповідальностей у групі, які регулюються системою очікувань. Ця модель поведінки не лише викликає впізнання й певні очікування в інших членів групи, а й формує в самого індивіда чітке уявлення про власні обов'язки, відповідальність і межі діяльності. Відповідно, результатом цього процесу є сформована модель поведінки, яка дає індивіду змогу бути більш ефективним членом групи та краще виконувати свої обов'язки відповідно до очікувань навколишніх. Така модель поведінки базується на чіткому усвідомленні власних можливостей, компетентностей, сильних і слабких сторін особистості, вона забезпечує гармонійну інтеграцію в групові процеси, сприяє конструктивній взаємодії та досягненню спільних цілей. Різні форми поведінки, які відповідають цій моделі, не викликають нерозуміння чи відторгнення серед інших членів групи, оскільки вони відповідають як очікуванням колективу, так й особистим цінностям і переконанням індивіда.

Висновки і перспективи подальших розробок у напрямку дослідження. Таким чином, процес прийняття ролі є ключовим механізмом соціальної інтеграції індивіда в групу, співвіднесення його очікувань щодо групової взаємодії, командної діяльності й очікувань інших членів команди. Основними характеристиками процесу прийняття ролі є когнітивна природа, динамічний характер, тривалість, усвідомлений характер, залежність від зовнішніх і внутрішніх чинників, міцний зв'язок з результативністю, груповою ефективністю тощо. Розуміння процесу прийняття ролі та внутрішніх детермінант (очікування стосовно власної ролі, очікування інших учасників групи щодо виконавця ролі й модель поведінки, що забезпечує виконання

ролі) дає змогу краще управляти командною динамікою, підтримувати мотивацію учасників і створювати сприятливі умови для спільної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Becker H. S. *Outsiders: Studies in the Sociology of Deviance*. New York : Free Press, 1963.
2. Benson A. J., Eys M., Surya M., Dawson K., Schneider M. Athletes' perceptions of role acceptance in interdependent sport teams. *The Sport Psychologist*. 2013. № 27(3). P. 269–280.
3. Biddle B. J. *Expectations, identities, and behaviors*. New York : Academic Press Inc, 1979.
4. Blumer H. *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall, 1969.
5. Deutsch M., Gerard H. B. A study of normative and informational social influences upon individual judgment. *Journal of Abnormal and Social Psychology*. 1955. № 51. P. 629–636. DOI: 10.1037/h0046408.
6. Doheny S. Responsibility and the deliberative citizen: Theorizing the acceptance of individual and citizenship responsibilities. *Citizenship Studies*. 2007. № 11. P. 405–420. DOI: 10.1080/13621020701476293.
7. Eys M. A., Beauchamp M. R., Bray S. R. A review of team roles in sport. *Hanton S., Mellalieu S.D. (Eds.) Literature reviews in sport psychology*. 2006. P. 227–256. Hauppauge, NY : Nova Science Publishers, Inc.
8. Goffman E. *The Presentation of Self in Everyday Life*. Garden City, NY : Doubleday, 1959.
9. Habermas J. *Moral consciousness and communicative action*. Cambridge : Polity Press, 1990.
10. Holt N. L., Sparkes A. C. An ethnographic study of cohesiveness in a college soccer team over a season. *The Sport Psychologist*. 2001. № 15. P. 237–259.
11. Hughes E. C. Dilemmas and Contradictions of Status. *American Journal of Sociology*. 1945. № 50(5). P. 353–359.
12. Kelman H. C. Compliance, identification, and internalization three processes of attitude change. *The Journal of Conflict Resolution*. 1958. № 2. P. 51–60. DOI: 10.1177/002200275800200106.
13. Kuhn M. H. *The Structure of Scientific Revolutions*. 1964.
14. Linton R. *The Study of Man: An Introduction*. New York : Appleton-Century, 1936.
15. Mead G. H. *Mind, Self, and Society*. Chicago : University of Chicago Press, 1934.
16. Partland T. *Role Theory: Expectations, Identities, and Behaviors*. New York : Free Press, 1958.
17. Strauss A. *LNegotiations: Varieties, Contexts, Processes, and Social Order*. San Francisco : Jossey-Bass, 1978.

Дата першого надходження рукопису до видання: 30.09.2025
 Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 27.10.2025
 Дата публікації: 28.11.2025

ВИВЧЕННЯ СУЧАСНОЇ ПРОБЛЕМИ ОСОБИСТІСНИХ РЕСУРСІВ**Слободяник Н. В.**

*кандидат психологічних наук,
старший науковий співробітник лабораторії психології навчання
імені І. О. Синиці*

*Інститут психології імені Г. С. Костюка
Національної академії педагогічних наук України
вул. Паньківська, 2, Київ, Україна
orcid.org/0000-0002-2053-0688
ripido.gatto@gmail.com*

Ключові слова: *концепції,
психологічне благополуччя,
особистісні ресурси,
спеціальні ресурси,
універсальні ресурси.*

Стаття присвячена теоретичному аналізу категорії особистісних ресурсів – неспецифічних індивідуальних психологічних змінних, пов'язаних із успішним здійсненням діяльності й психологічним благополуччям. Під терміном «ресурси» розуміються засоби, наявність і достатність яких сприяє досягненню мети й підтримці благополуччя, а відсутність чи недостатність – ускладнює. З опорою на теорію ресурсів (S. Hobfoll) авторка пропонує класифікацію ресурсних змінних за видом і за функцією, а також коротко розглядаються ті ресурси, позитивні ефекти яких найбільш докладно вивчені в емпіричних дослідженнях (життєстійкість, резилієнтність, оптимізм, самооцінка, самоефективність, толерантність до невизначеності). У статті подано критичний аналіз деяких популярних у психології інтегральних концепцій особистісних ресурсів (базова самооцінка, компетентність, саморегуляція, психологічний капітал). Зазначено, що про важливість особистісних ресурсів під час розгляду ресурсної системи індивіда свідчать численні емпіричні дані. Виокремлено низку нерозв'язаних проблем у цій галузі (невизначеність «об'єкта» дії особистісних ресурсів і критеріїв їх ефективності, проблема загальних і специфічних функцій особистісних ресурсів, проблема структури й системної організації особистісних ресурсів, проблема стабільності й мінливості особистісних ресурсів, проблема індивідуальних і середовищних чинників і механізмів, що лежать в основі їх динаміки та їх ефективного використання в діяльності) і пропонуються методологічні можливості побудови досліджень, спрямовані на розв'язання цих проблем. За підсумками огляду констатовано необхідність розроблення узагальнених теоретичних концепцій, які мають зняти сучасні протиріччя, і навіть необхідність проведення більш систематичних емпіричних досліджень особистісних ресурсів, вивчати ефекти не окремих змінних, а їх груп з урахуванням ситуативних умов. Отримані результати відкривають низку перспективних напрямів для майбутніх досліджень особистісних ресурсів у педагогічній психології та психології особистості.

STUDYING THE CURRENT PROBLEM OF PERSONAL RESOURCES

Slobodianyuk N. V.

*Ph.D., Senior Scientist at the Laboratory of Educational Psychology
named after I. O. Sinitsy*

*G. S. Kostiuk Institute of Psychology
of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine
Pankivska str., 2, Kyiv, Ukraine
orcid.org/0000-0002-2053-0688
ripido.gatto@gmail.com*

Key words: *concepts,
psychological well-being,
personal resources, special
resources, universal resources.*

The article is devoted to the theoretical analysis of the category of personal resources – non-specific individual psychological variables associated with successful performance and psychological well-being. The term “resources” refers to means, the availability and sufficiency of which contributes to achieving the goal and maintaining well-being, and the absence or insufficiency of which complicates. Based on resource theory (S. Hobfoll’s), the author proposes a classification of resource variables by type and function, and also briefly examines those resources whose positive effects have been studied in the most detail in empirical research (viability, resilience, optimism, self-esteem, self-efficacy, tolerance for uncertainty). The article presents a critical analysis of some popular integral concepts of personal resources in psychology (basic self-esteem, self-regulation competence, psychological capital). It is noted that the importance of personal resources when considering an individual’s resource system is evidenced by numerous empirical data. A number of unresolved problems in this area have been identified (uncertainty of the “object” of action of personal resources and criteria for their effectiveness, the problem of general and specific functions of personal resources, the problem of the structure and systemic organization of personal resources, the problem of stability and variability of personal resources, the problem of individual and environmental factors and mechanisms underlying their dynamics and their effective use in activities) and methodological possibilities for constructing research aimed at solving these problems are proposed. The review concluded that there is a need to develop generalizing theoretical concepts that should eliminate existing contradictions, as well as the need to conduct more systematic empirical research on personal resources, to study the effects of not individual variables, but their groups, taking into account situational conditions. The obtained results open a number of promising directions for future research on personal resources in pedagogical psychology and personality psychology.

Постановка проблеми. Проблема психологічного впливу особистісних особливостей на процеси подолання важких життєвих ситуацій, а також регулювання професійної та іншої діяльності традиційно привертає увагу дослідників. Звертаючись до проблеми внеску особистісних характеристик у процеси саморегуляції та самодетермінації, різні автори використовують такі терміни, як «потенціал», «ресурси».

Поняття «ресурси особистості» порівняно недавно з’явилося в науковій психології й запозичене з економіки та теорії управління, але останні десятиліття посідає в психології важливе місце. Проблема ресурсів представлена в роботах як вітчизняних психологів (Д. Асонов [1], Є. Грі-

шин [2], З. Кіреєва [3], М. Лапіна [4], Г. Лазос [5], С. Лукомська [6], О. Штепа [7] та ін.), так і зарубіжних (G. Bonanno [10], S. Maddi [20], S. Hobfoll [16], R. Baumeister [9] та ін.).

Поняття «ресурси» є міждисциплінарним. Сучасні ресурсні концепції розглядають широкий спектр різноманітних ресурсів, виокремлюючи внутрішні, зовнішні, економічні, матеріальні, фінансові, природні, адаптаційні, когнітивні, психологічні, соціальні, а також особистісні ресурси. У широкому значенні до ресурсів (ressource, фр. – допоміжний засіб) належить усе, що може бути задіяно людиною для ефективного існування й підтримки якості життя [16, с. 128]. При такому розумінні ресурсами можуть бути матеріальні

об'єкти, можливості, кошти, соціальні зв'язки, а також здібності, якими володіє індивід, група чи спільнота.

Багато авторів підкреслюють системну організацію та динамічну взаємодію ресурсів. По-перше, (системна організація) різного роду ресурси не існують окремо один від одного, а становлять систему, що є загальним ресурсним запасом, який постійно поповнюється, накопичується або виснажується. По-друге, (динамічна взаємодія) людина здатна зберігати, використовувати, купувати, обмінювати, втрачати ресурси в процесі життєдіяльності. У рамках концепції S. Hobfoll [16] одним із компонентів ресурсної системи є особистісні ресурси.

У широкому значенні під особистісними ресурсами, як правило, розуміють індивідуально-психологічні особливості, пов'язані з більш успішним здійсненням різних видів діяльності й вищим рівнем психологічного благополуччя [13, с. 130]. Як такого роду ресурсів різні автори розглядають настановлення, риси, цінності, атрибутивні схеми, стратегії поведінки та подолання стресу. Як особистісні ресурси в літературі описані такі конструкти, як «толерантність до невизначеності» [21, с. 184], «життєстійкість» [20, с. 281], «локус контролю» [22, с. 318], «оптимізм» [11, с. 230], «базисні переконання» [10, с. 267; 25, с. 120] та інші конструкти.

На відміну від теорії рис, яка підкреслює стійкий характер особистісних особливостей, що становлять ядро особистості, у сучасних підходах (A. Bandura, S. Hobfoll, S. Maddi) [8; 16; 20] особистісні ресурси розглядаються як гнучкі властивості особистості, що мають генезу й піддаються корекції та розвитку. Вивченню цих ефектів присвячені експериментальні роботи з формування особистісних ресурсів, наприклад, оптимістичного атрибутивного стилю (M. Seligman) [24], життєстійкості (S. Maddi) [16], психологічного капіталу (F. Luthans) [19] та інших корисних характеристик.

Незважаючи на те що термін «особистісні ресурси» став популярним та активно використовується в психологічних дослідженнях, підходи до їх визначення, класифікації й розуміння їх структури та функцій украй неоднорідні. Одні дослідники обґрунтовують специфіку цих характеристик і їх відмінність одну від іншої, деякі, навпаки, підкреслюють загальні характеристики особистісних ресурсів і пропонують моделі «єдиного чинника». Як наслідок, нині на перший план виходять завдання теоретичної систематизації різних особистісних ресурсів і зіставлення результатів різних емпіричних досліджень, присвячених вивченню ресурсів особистості в різних життєвих ситуаціях.

Метою статті є теоретичний аналіз концепцій особистісних ресурсів.

Результати дослідження з обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Під терміном «ресурси» ми розуміємо засоби, наявність і достатність яких сприяє досягненню мети й підтримці благополуччя, а відсутність чи недостатність – ускладнює. Властивість бути засобом або ресурсом – це системна якість об'єктів або індивідуальних особливостей лише в контексті конкретної діяльності, що зумовлені мотивом і метою. У цьому можна розрізняти *специфічні* ресурси, важливі лише для певного класу життєвих ситуацій чи видів діяльності, й *універсальні*, метаресурси, володіння якими дає виграв у різноманітних ситуаціях.

За видом можна виокремити щонайменше чотири найбільш глобальні класи ресурсів: *фізіологічні ресурси* (такі як стан здоров'я, тип нервової системи), *психологічні чи особистісні ресурси* (особливості особистості, характеру, здібностей, психічних процесів), *предметно-матеріальні ресурси* (предмети, що розширюють можливості індивіда) і *соціальні ресурси* (такі як соціальна підтримка, соціальний капітал, репутація тощо); при цьому одні види ресурсів можуть компенсувати дефіцит інших.

За функцією особистісні ресурси можна поділити як мінімум на чотири групи.

Психологічні ресурси стійкості. До них ми зараховуємо насамперед ціннісно-сміслові ресурси, наявність яких дає суб'єкту почуття опори й упевненості в собі, стійку самооцінку та внутрішнє право на активність і прийняття рішень. До основних змінних цієї групи належать, зокрема, задоволеність життям, свідомість життя й суб'єктивна вітальність як диспозиція (R. Ryan, C. Frederick) [23], а також базові переконання (R. Janoff-Bulman) [25].

Психологічні ресурси саморегуляції. До них зараховуємо психологічні змінні, що відбивають стійкі стратегії саморегуляції як спосіб побудови динамічної взаємодії з обставинами життя. Серед релевантних змінних можна назвати каузальні орієнтації (R. Ryan, C. Frederick) [23], локус контролю (M. Rutter) [22], самоефективність (A. Bandura) [8], толерантність до невизначеності, схильність до ризику, полінезалежність, рефлексію, параметри тимчасової перспективи. Деякі психологічні змінні, такі як оптимізм (C. Carver і M. Scheier, M. Seligman) [11; 24] або життєстійкість (S. Maddi) [16] проявляють себе одночасно і як ресурси стійкості, знижуючи загальну міру вразливості суб'єкта для стресових ситуацій, і як ресурси саморегуляції, визначаючи характер конкретних рішень, які приймає суб'єкт у процесі взаємодії з обставинами його життя.

Мотиваційні ресурси, що відображають енергетичне забезпечення дій індивіда щодо подолання стресової ситуації. Прикладами таких змінних можуть бути суб'єктивна вітальність, внутрішня мотиваційна орієнтація як стійка особистісна диспозиція, диспозиційні характеристики особистості (М. Csikszentmihalyi) [12].

Інструментальні ресурси. До них належать здібності (індивідуальні особливості, що передбачають легкість та успішність виконання того чи іншого класу завдань), вивчені (придбані) інструментальні навички й компетенції, наприклад, навички й стереотипи організації операційної сторони діяльності, а також стереотипні тактики реагування на ті чи інші ситуації (у тому числі психологічні захисти, або механізми подолання у вузькому значенні слова) [4].

Особливого значення ми надаємо універсальним ресурсам саморегуляції, які можуть компенсувати дефіцит ресурсів стійкості навіть у найбільш екстремальних життєвих обставинах. Ця група ресурсів, на відміну від інших, основана багато в чому на переструктуруванні системних зв'язків у взаємодіях зі світом, мобілізуючи суб'єкта на зміну структури й компенсаторне підвищення якості саморегуляції своєї життєдіяльності. Завдяки цьому навіть «негативні» обставини або особистісні характеристики можуть набувати продуктивної ролі для життя й діяльності: прикладами може бути посттравмівне зростання в людей з обмеженими можливостями здоров'я.

Результати емпіричних досліджень показують, що в контексті різних видів діяльності важливу роль може відігравати різний набір особистісних якостей, що опосередковують успішність освоєння й виконання діяльності та є регуляторами психічної напруженості, а також рівня психофізіологічної активації [9; 14].

Внесок різних особистісних ресурсів на підтримку психологічного благополуччя й успішне подолання стресу також відрізняється залежно від особливостей дослідницької вибірки, середовищних і ситуаційних чинників. Тим не менше огляд наукової літератури дає змогу виокремити ключові властивості особистості, які є основними предикторами психологічного благополуччя, якості життя, успішного подолання стресів та ефективної діяльності. Далі будуть розглянуті найбільш широко представлені в психологічній літературі властивості особистості (ресурси), предиктивна значущість яких для психологічного благополуччя доведена в численних дослідженнях.

Життєстійкість. У контексті подолання стресів і подолання важких життєвих ситуацій S. Maddi [16] та S. Kobasa [17] розроблено конструкт життєстійкості як загальної життєвої диспозиції, що є системою переконань про себе,

про світ, про відносини зі світом. Життєстійкість включає базові переконання, що відображають залученість до процесу життя й характеризуються наявністю зв'язків зі світом і низьким рівнем відчуження – внутрішній локус контролю (контроль) і прийняття «викликів» життя (прийняття ризику), що дає змогу позитивно оцінювати ті ситуації, з якими стикається людина (наприклад, знаходити вигоду у важких життєвих ситуаціях і можливості для подолання труднощів). Як показують численні дослідження, життєстійкість є основним предиктором зниження ймовірності розвитку соматичних і психічних симптомів у стресогенній ситуації [16], підтримання якості життя й суб'єктивного благополуччя.

Резилієнтність. Конструктом, який нерідко розглядається як синонім життєстійкості, є резилієнтність (здатність відновлюватися після стресових ситуацій, здатність до регенерації, до посттравмівного зростання) [1; 10; 18]. Незважаючи на подібність визначення обох конструктів, потрібно відмітити їх важливу відмінність: на відміну від життєстійкості, резилієнтність є не особистісною диспозицією (рисою), а станом, що характеризується здатністю до правильного розподілу та використання ресурсів у важких ситуаціях, що сприяє підтримці психологічного благополуччя. У контексті успішного подолання стресів життєстійкість розглядається як ресурс, що допомагає зберігати наявний рівень функціонування, а резилієнтність більше пов'язується зі здатністю піднятися вище попереднього рівня функціонування, з посттравмівним зростанням [16].

Оптимізм. Традиційно оптимізм розуміється як позитивна особистісна риса, пов'язана з успіхом, радістю, благополуччям і задоволеністю. Нині в літературі найбільш широко представлені дві основні концепції оптимізму, у яких оптимізм має різне значення та різну функцію. У концепції диспозиційного оптимізму С. Carver і М. Scheier розглядають оптимізм як позитивне настановлення щодо майбутнього [11]. Таке настановлення сприяє активності й ефективній діяльності суб'єкта, а також, згідно з результатами досліджень, є одним із найважливіших предикторів подолання стресів, спричинених хронічними хворобами. Однак, якщо оптимізм занадто високий, позитивна переоцінка майбутнього може мати також і негативні наслідки: ілюзорні очікування можуть не виправдатися, а людина при цьому може наражати себе на невиправданий ризик.

Альтернативний підхід до розуміння природи оптимізму пропонує М. Seligman, котрий розглядає оптимізм як атрибутивний стиль. Оптимістичний атрибутивний стиль пов'язаний із поясненням позитивних подій через посилення на причини, які мають стійкий у часі характер, стосуються всіх

сфер життя й пов'язані із самим суб'єктом; а негативних подій, навпаки, через посилення на тимчасові, приватні та зовнішні причини. Дослідження М. Seligman показують, що успішність у різних видах діяльності частіше пов'язана з оптимістичним атрибутивним стилем, який є ресурсом для підтримки мотивації, і лише для окремих видів діяльності (наприклад, юриспруденція) продуктивним є песимістичний атрибутивний стиль [24, с. 45].

Самоефективність. Розроблений А. Bandura [8] конструкт «самоефективність» представляє переважно когнітивну оцінку своєї здатності до ефективної діяльності й подолання важких ситуацій, на відміну від життєстійкості як особистісної диспозиції, резилієнтності як стану й оптимізму як настановлення. Згідно з дослідженнями, впевненість у власній ефективності передбачає не лише успішність діяльності, а й психологічне благополуччя та фізичне здоров'я. S. Hobfoll також доходить висновку, що самоефективність як віра у свою здатність до ефективної діяльності, розв'язання проблем і подолання стресів є наслідком високої самооцінки й оптимізму [16, с. 128].

Толерантність до невизначеності – нейтральне чи позитивне ставлення суб'єкта до невизначених ситуацій (незнайомих, складних, неоднозначних). У ранніх дослідженнях толерантність до невизначеності розглядалася як особистісна характеристика, пов'язана з передчасним виходом із розв'язання завдання, «чорно-білим» поглядом на світ. Сучасні операціоналізації толерантності до невизначеності розглядають її як стійку особистісну диспозицію [21].

Самоконтроль. Здатність контролювати свою поведінку вважається особистісною характеристикою, що передбачає успішність діяльності та благополуччя, у тому числі в довгостроковій перспективі. Низка авторів вважає контроль особливо важливим у процесі саморегуляції, показуючи, що попередній контроль своєї поведінки призводить до «виснаження» ресурсів самоконтролю та труднощів подальшого вольового регулювання діяльності [9].

За аналогією з виокремленням загального чинника інтелекту (J. Guilford) [15] у рамках низки ресурсних концепцій передбачається існування інтегральної або системної особистісної характеристики, що контролює та організує ресурси (розподіл, інвестиції, втрата, придбання) (S. Hobfoll) [16], як вищого чинника, який опосередковує регулятивні процеси, виступаючи потенціалом саморегуляції та самодетермінації. У літературі йдеться про наявність особистісного «стрижня», «мотора», «ядра», який робить людей стійкими у важких життєвих ситуаціях. Робляться спроби створення діагностичних інструментів,

за допомогою яких можливий вимір системної організації особистісних ресурсів і виявлення інтегрального показника. Розглянемо кілька найпоширеніших концепцій «єдиного чинника» особистісних ресурсів.

Базове самооцінювання. Однією з перших спроб виокремлення інтегрального показника є концепція базового самооцінювання або базової самооцінки, під якою розуміється позитивне уявлення людини про власну особистість, свої здібності та свою цінність. Базова самооцінка включає чотири базові особистісні характеристики: локус контролю (M. Rutter) [22], емоційну стабільність і самоефективність і самооцінку (S. Hobfoll) [16].

Здатність до саморегуляції. Цей конструкт запропонований у рамках клінічних досліджень стійкості до стресу, спричиненого важкими хронічними захворюваннями. Конструкт включає три компоненти: віру в себе, волю й емоційну стабільність. Як свідчать дослідження, високі показники цих ресурсів передбачають успішне подолання стресу, викликаного проблемами зі здоров'ям, і збереження психологічного благополуччя навіть у важких життєвих обставинах, викликаних нездоров'ям [10].

Психологічний капітал. Поняття «психологічний капітал» уведено в психологію за аналогією як із категорією капіталу в економіці, так і з поняттями, що з'явилися в останні десятиліття в науках про культуру й суспільство, – «соціальний капітал» і «символічний капітал» [4, с. 63]. М. Csikszentmihalyi запропонував концепцію психологічного капіталу як обмеженого ресурсу уваги чи психічної енергії, яка, як і будь-які ресурси, може «інвестуватися» в ті чи інші види діяльності, здатні забезпечувати безпосереднє задоволення чи відстрочені вигоди (такі як розвиток навичок, підвищення внутрішньої складності) [12].

Про важливість особистісних ресурсів при розгляді ресурсної системи індивіда свідчать численні емпіричні дані, згідно з якими особистісні ресурси роблять внесок у процеси адаптації до стресових і повсякденних обставин і доступу до нових ресурсів [16]; забезпечують задоволеність сімейним життям [14], сприяють досягненню посттравматичного зростання, а також забезпечують здатність до саморегуляції [9]. Згідно з дослідженнями, унаслідок виснаження ресурсів здатність до саморегуляції значно знижується.

Дослідження показують, що рівень психологічного благополуччя значною мірою залежить від яскравості особистісних характеристик, ніж від сили стресового впливу. Особистісні ресурси є засобом, що використовується для трансформації сприйняття стресової ситуації та її подолання. У контексті подолання важких життєвих ситуацій, таких як економічна нестабільність, воєнні дії,

хвороба, стихійні лиха, саме особистісні ресурси відіграють ключову роль у подоланні стресових обставин і підтримці психологічного благополуччя [4; 6; 13].

Численні дослідження свідчать про те, що високий рівень особистісних ресурсів є основним предиктором посттравматичного зростання [16; 20].

Узагальнюючи дані емпіричних досліджень, можна дійти висновку, що особистісні ресурси мають важливе функціональне значення задля досягнення цілей і запобігання стресам, стимулюють особистісне зростання й розвиток, сприяють нарощуванню інших ресурсів, підтримують психологічне благополуччя. Завдяки їм докілька, події, також як і власні ресурси індивіда, оцінюються ним більш позитивно, що сприяє проактивності, підштовхуючи до ініціювання контакту із середовищем. —

Висновки і перспективи подальших розробок у напрямку дослідження. Вивчення особистісних ресурсів є перспективним напрямом дослідження, що активно розвивається й поєднує фундаментальні та прикладні галузі психології. Накопичено великий масив емпіричних фактів, що свідчать про позитивні функції низки особистісних змінних у ситуаціях досягнення цілей, вибору та

прийняття рішень, подолання важких життєвих обставин.

Разом із тим коло цих змінних не є чітко окресленим, а дослідження їх, як правило, ведуться ізольовано один від одного й без урахування специфіки умов, у яких ці позитивні ефекти мають місце. Можна також зазначити недолік узагальнення й систематизації одержаних у цих дослідженнях результатів.

Як показує зроблений нами огляд, у психології описано широке коло змінних, які можуть бути зараховані до особистісних ресурсів. Однак навіть поверховий аналіз наявних досліджень особистісних ресурсів дає змогу виявити низку теоретичних труднощів і протиріч, що призводять до неоднорідності поняття особистісних ресурсів у сучасній психології.

Перспективою подальшого дослідження є аналіз сучасних досліджень особистісних ресурсів, що дає змогу виокремити низку додаткових, відкритих питань, недостатньо досліджених нині: питання про співвідношення особистісних ресурсів із соціокультурними чинниками та питання про зв'язок результатів досліджень особистісних ресурсів з рівнем розвитку рефлексії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Асонов Д. О. Розвиток концепції резильєнсу в науковій літературі протягом останніх років. *Psychosomatic Medicine and General Practice*, 2019. № 4(4). e0404219-e0404219. <https://doi.org/10.26766/pmgrp.v4i3-4.219>.
2. Грішин Е. О. Резильєнтність особистості: сутність феномену, психодіагностика та засоби розвитку. *Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Серія «Психологія»*. 2021. Вип. 64. С. 62–81.
3. Кіреєва З. О. Предиктори резильєнтності та оптимізму у осіб різного віку під час проживання пандемії SARS-COV-2. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2022. Вип. 1. С. 5–10. http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvkhp_2022_1_3.
4. Лапіна М. Д. Психологічні ресурси особистості в професійній діяльності соціального працівника. *Теорія і практика сучасної психології*, 2019. № 1. Т. 1. С. 62–66.
5. Лазос Г. П. Теоретико-методологічна модель резильєнтності як основа побудови психотехнології її розвитку. *Організаційна психологія. Економічна психологія*. 2019. № 2–3 (17). С. 77–88.
6. Лукомська С. О. Ресурсний підхід до подолання особистістю кризових ситуацій. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2020. Вип. 1. С. 190–196.
7. Штепа О. С. Аналіз та інтерпретація емпіричної багатофакторної моделі психологічної ресурсності особистості. *Проблеми сучасної психології*. 2015. Вип. 28. С. 670–682.
8. Bandura A. Guide for constructing self-efficacy scales. In G.V. Caprara (ed.) *La valutazione dell'autoefficacia [The assessment of self-efficacy]* (15–37). Trento : Edizioni Erickson, 2019.
9. Baumeister R. F. Relation of threatened egotism to violence and aggression: The dark side of high self-esteem. *Psychological Review*. 2006. № 103(1). P. 5–33.
10. Bonanno G. A. Clarifying and extending the construct of adult resilience. *American Psychologist*. 2005. № 60(3). P. 265–267.
11. Carver C. S., Scheier M. F. Optimism. Snyder C. R., Lopez S. J. (eds.). *Handbook of Positive Psychology* (221–244). Oxford : Oxford University Press, 2012.
12. Csikszentmihalyi M. *Good Business: Leadership, Flow, and the Making of Meaning*. New York, N.Y. : Penguin, 2020.
13. Diener E., Fujita, F. Resources, personal striving, and subjective wellbeing: A nomothetic and ideographic approach. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1995. № 68. P. 926–935.

14. Fredrickson B. The broaden-and-build theory of positive emotions. *Philosophical Transaction*. 2004. № 359. P. 367–1377.
15. Guilford J. P. The Nature of Human Intelligence. New York, N.Y. : McGraw-Hill, 1967.
16. Hobfoll S. Conservation of resources theory: its implication for stress, health, and resilience. *Folkman S. (ed.). The Oxford Handbook of Stress, Health, and Coping (127–147)*. New York, N.Y. : Oxford University Press, 2011.
17. Kobasa S. C. Stressful life events, personality, and health: An inquiry into hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2019. № 37(1). P. 1–11.
18. Luthar S. S., Cicchetti D. The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. *Development and Psychopathology*. 2000. № 12. P. 857–885.
19. Luthans F., Avey J. B., Avolio B. J., Peterson C. The development and resulting performance impact of positive psychological capital. *Human Resource Development Quarterly*. 2012. № 21(1). P. 41–67.
20. Maddi S. R. Hardiness: An operationalization of existential courage. *Journal of Humanistic Psychology*. 2004. № 44. P. 279–298.
21. McLain D. L. The MSTAT-I: A new measure of an individual's tolerance for ambiguity. *Educational and Psychological Measurement*. 2020. № 53. P. 183–189.
22. Rutter M. Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*. 1987. № 57(3). P. 316–331.
23. Ryan R. M., Frederick C. On energy, personality, and health: Subjective vitality as a dynamic reflection of well-being. *Journal of Personality*. 2021. № 65(3). P. 529–565.
24. Seligman M. E. P. Learned Optimism. New York : Pocket books, 1998.
25. Janoff-Bulman R. Assumptive worlds and the stress of traumatic events: Application of the schema construct. *Social Cognition*. 1989. № 7. P. 113–136.

REFERENCES

1. Assonov, D. O. (2019). Rozvitok koncepcii reziliensu v naukovij literaturi protyagom ostannih rokiv. *Psychosomatic Medicine and General Practice*. № 4(4). e0404219-e0404219. <https://doi.org/10.26766/pmgp.v4i3-4.219> (in Ukrainian).
2. Grishin, E. O. (2021). Rezilientnist' osobistosti: sutnist' fenomenu, psihodiagnostika ta zasobi rozvitku. *Visnik HNPU imeni G. S. Skovorodi. Psihologiya*. Vip. 64. S. 62–81 (in Ukrainian).
3. Kireeva, Z. O. (2022). Prediktori rezil'entnosti ta optimizmu u osib riznogo viku pid chas prozhivannya pandemii SARS-SOV-2. *Naukovij visnik Hersons'kogo derzhavnogo universitetu. Seriya Psihologichni nauki*. Vip. 1. S. 5–10. http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvkhp_2022_1_3 (in Ukrainian).
4. Lapina, M. D. (2019). Psihologichni resursi osobistosti v profesijnij diyal'nosti social'nogo pracivnika. *Teoriya i praktika suchasnoi psihologii*. № 1. T. 1. S. 62–66 (in Ukrainian).
5. Lazos, G. P. (2010). Teoretiko-metodologichna model' rezil'entnosti yak osnova pobudovi psihotekhnologii ii rozvitku. *Organizacijna psihologiya. Ekonomichna psihologiya*. № 2–3 (17). S. 77–88 (in Ukrainian).
6. Lukoms'ka, S. O. (2020). Resursnij pidhid do podolannya osobistystu krizovih situacij. *Naukovij visnik Hersons'kogo derzhavnogo universitetu. Seriya Psihologichni nauki*. Vip. 1. S. 190–196 (in Ukrainian).
7. Shtepa, O. S. (2015). Analiz ta interpretaciya empirichnoi bagatofaktornoï modeli psihologichnoi resursnosti osobistosti. *Problemi suchasnoi psihologii*. Vip. 28. S. 670–682 (in Ukrainian).
8. Bandura, A. (2019). Guide for constructing self-efficacy scales. In G.V. Caprara (ed.) *La valutazione dell'autoefficacia [The assessment of self-efficacy]* (15–37) Trento: Edizioni Erickson.
9. Baumeister, R. F. (2006). Relation of threatened egotism to violence and aggression: The dark side of high self-esteem. *Psychological Review*, 103(1), 5–33.
10. Bonanno, G. A. (2005). Clarifying and extending the construct of adult resilience. *American Psychologist*, 60 (3). 265–267.
11. Carver, C. S., Scheier M. F. (2012). Optimism. In C. R. Snyder, S. J. Lopez (eds.). *Handbook of Positive Psychology* (221–244). Oxford: Oxford University Press.
12. Csikszentmihalyi, M. (2020). *Good Business: Leadership, Flow, and the Making of Meaning*. New York, N.Y.: Penguin.
13. Diener, E., Fujita, F. (1995). Resources, personal striving, and subjective wellbeing: A nomothetic and ideographic approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 926–935.
14. Fredrickson, B. (2004). The broaden-and-build theory of positive emotions. *Philosophical Transaction*, 359, 1367–1377.
15. Guilford, J. P. (1967). *The Nature of Human Intelligence*. New York, N.Y.: McGraw-Hill.

16. Hobfoll, S. (2011). Conservation of resources theory: its implication for stress, health, and resilience. In S. Folkman (ed.). *The Oxford Handbook of Stress, Health, and Coping* (127–147). New York, N.Y.: Oxford University Press.
17. Kobasa, S. C. (2019). Stressful life events, personality, and health: An inquiry into hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(1), 1–11.
18. Luthar, S. S., Cicchetti, D. (2020). The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. *Development and Psychopathology*, 12, 857–885.
19. Luthans, F., Avey, J. B., Avolio, B. J., Peterson, C. (2021). The development and resulting performance impact of positive psychological capital. *Human Resource Development Quarterly*, 21(1), 41–67.
20. Maddi S. R. (2004). Hardiness: An operationalization of existential courage. *Journal of Humanistic Psychology*, 44, 279–298.
21. McLain, D. L. (2020). The MSTAT-I: A new measure of an individual's tolerance for ambiguity. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 183–189
22. Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(3), 316–331.
23. Ryan, R. M., Frederick, C. (2021). On energy, personality, and health: Subjective vitality as a dynamic reflection of well-being. *Journal of Personality*, 65(3), 529–565.
24. Seligman, M. E. P. (1998). *Learned Optimism*. New York: Pocket books.
25. Janoff-Bulman R. (1989) Assumptive worlds and the stress of traumatic events: Application of the schema construct. *Social Cognition*, 7. 113–136.

Дата першого надходження рукопису до видання: 20.09.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 15.10.2025
Дата публікації: 28.11.2025

УДК 159.942.5:(316.361.1)

DOI <https://doi.org/10.26661/2786-7471/2025-4-13>

РОЛЬ СТОСУНКІВ У ВІДЧУТТІ БЕЗПОРАДНОСТІ Й СУМНОГО НАСТРОЮ УКРАЇНЦІВ У ЧАС ВІЙНИ

Сняданко І. І.

*доктор психологічних наук, професор,
професор кафедри практичної психології ментального здоров'я
Національний університет «Львівська політехніка»
вул. Степана Бандери, 12, Україна, Львів;
керівник Інституту психології та психотерапії
orcid.org/0000-0003-4245-1443
iryna.i.sniadanko@lpnu.ua*

Антипович О. Г.

*директор соціологічної групи «Рейтинг»,
аспірант за спеціальністю «Психологія»
Національний університет «Львівська політехніка»
вул. Степана Бандери, 12, Україна, Львів
orcid.org/0009-0003-7780-6010
oleksii.h.antypovych@lpnu.ua*

Ключові слова:

*безпорадність, набута
безпорадність, партнер, сум,
настрій, війна, стосунки,
сім'я, благополуччя.*

У статті представлено результати дослідження партнерських стосунків громадян України, їхнього настрою та відчуття безпорадності в час війни. Дослідження відчуття безпорадності й сумного настрою є важливим зрізом у дослідженні загального стану населення в час війни, адже можуть впливати на соціально-економічну та соціально-політичну поведінку людей, взаємодію з оточуючими, особливо з рідними людьми, формувати ті чи інші очікування, ставити цілі й відчувати спроможність їх досягати тощо. Здійснено аналіз партнерських стосунків, зокрема представлені результати щодо відчуття безпорадності й сумного настрою досліджуваних, які перебувають або не перебувають у стосунках. Проаналізовано такі показники, як стать, вік, задоволеність стосунками досліджуваних за різним рівнем відчуття безпорадності й сумного настрою. Формування добрих стосунків з партнером є важливою умовою для відчуття психологічного благополуччя, захисту від зовнішніх негативних соціально-економічних впливів, дає можливість відчувати підтримку та захист. Відчуття захищеності й психологічного благополуччя в умовах невизначеності, у яких зараз перебувають громадяни України, є важливою умовою для подолання відчуття безпорадності й сумного настрою. У статті представлено результати, які показують, що жінки частіше піддаються впливу сумного настрою, ніж чоловіки. Також жінки частіше відчують себе безпорадними, ніж чоловіки. Важливо зазначити, що жінкам простіше говорити про свої емоції та відчуття безпорадності, ніж чоловікам, що може бути зумовлено гендерними стереотипами у вихованні. Досліджувані, які перебувають у стосунках, менше відчують себе безпорадними, ніж досліджувані, які не перебувають у стосунках. Важливо зазначити, що значна частина досліджуваних, які не мають партнера, є або дуже молоді, тому ще не мають партнера, або це досліджувані пенсійного віку, які вже не мають партнера.

THE ROLE OF RELATIONSHIPS IN THE FEELING OF HELPLESSNESS AND SAD MOOD OF UKRAINIANS DURING THE WAR

Snyadanko I. I.

*Doctor of Psychological Sciences, Professor,
Professor at the Department of Mental Health Practical Psychology
National University "Lviv Polytechnic"
Stepana Bandery str., 12, Ukraine, Lviv;
Head of the Institute of Psychology and Psychotherapy
iryna.i.sniadanko@lpnu.ua
orcid.org/0000-0003-4245-1443*

Antypovych O. G.

*Director, Rating Group,
Postgraduate Student in the Specialty "Psychology"
National University "Lviv Polytechnic"
Stepana Bandery str., 12, Ukraine, Lviv
orcid.org/0009-0003-7780-6010
oleksii.h.antypovych@lpnu.ua*

Key words: *helplessness,
acquired helplessness,
partner, sadness, mood, war,
relationships, family, well-being.*

The article presents the results of a study on the partner relationships of Ukrainian citizens, their mood, and feelings of helplessness during the war. The study of feelings of helplessness and sadness is an essential section in the study of the general state of the population during the war, as they can affect the socio-economic and socio-political behaviour of people, interaction with others, especially with relatives, form certain expectations, set goals and feel the ability to achieve them, etc. An analysis of partner relationships was conducted, with particular focus on the feelings of helplessness and sadness experienced by subjects who are or are not in relationships. The following indicators were analysed: gender, age, and satisfaction with the relationships of the subjects at different levels of feelings of helplessness and sadness. The formation of good relationships with a partner is a crucial condition for maintaining a sense of psychological well-being and protection from external negative socio-economic influences. It provides an opportunity to feel supported and protected. Feelings of security and psychological well-being in the conditions of uncertainty in which Ukrainian citizens currently live are a crucial condition for overcoming feelings of helplessness and sadness. The article presents results that show that women are more often affected by sorrow than men. Also, women feel helpless more often than men. It is important to note that it is easier for women to talk about their emotions and feelings of helplessness than for men, which may be due to gender stereotypes in upbringing. Individuals in relationships tend to feel less helpless than those who are not in relationships. It is important to note that a significant part of subjects who do not have a partner are either very young, therefore do not yet have a partner, or are subjects of retirement age who no longer have a partner.

Постановка проблеми. Дослідження настроїв громадян України є актуальним питанням особливо в умовах повномасштабного вторгнення. Відчуття безпорадності, сумний настрій можуть негативно впливати на якість життя наших громадян. Зниження рівня економіки, зменшення кількості робочих місць, переживання за рідних,

утрата близьких людей, недосипання та стрес через нічні атаки й багато інших супутніх чинників можуть суттєво впливати на настрій мешканців України.

Експериментальні дослідження Селігмана й Мейера довели, що тривале відчуття безпорадності може загрожувати формуванню набутої

безпорадності. Безпорадність або безпомічність є реакцією на неконтрольовану ситуацію, що в подальшому позбавляє індивіда можливості поступово вирішувати проблему [1].

Відмова індивіда від спроб для поліпшення свого стану, низка невдач, стресів, неконтрольованих негативних подій, з якими стикаються люди, можуть призвести до пасивності, невіри у власні сили. Відсутність віри у свою спроможність впливати на події може призводити до апатії та депресії, людина вже не робить спроб уникнути негативного впливу, змінити оточення, середовище тощо [5].

На відчуття безпорадності часто впливає стигматизація особистості за якоюсь ознакою, а саме її фізично неповносправною, наявність невиліковних захворювань. Дослідження Гамільтон і команди показали, що стигматизація пацієнтів з невиліковними захворюваннями сприяла низькій самооцінці та поганому психічному здоров'ю, а низька самооцінка часто була пов'язана з помірною чи тяжкою депресією [2].

На думку А. Маслоу, негативний попередній досвід є головним чинником, що перешкоджає самоактуалізації особистості й підштовхує людину до непродуктивної поведінки [4].

Відчуття безпорадності тісно взаємопов'язано із суб'єктивним відчуттям психологічного благополуччя особистості. Особливо актуальним зараз є дослідження суб'єктивного благополуччя в умовах невизначеності. У дослідженні Р. Попелюшко та Ю. Вовнянко зазначили, що посилення невизначеності спостерігається під час соціально-економічних криз, війн, епідемій [10].

Важливу роль у подоланні почуття безпорадності й сумного настрою відіграють стосунки з партнером, адже саме партнер (чоловік, дружина, дівчина, хлопець) виступає в ролі того, хто дає відчуття власної унікальності, адже любов робить нас тим одним єдиним для іншого, що дає можливість задовольнити одразу широкий спектр потреб у взаємопідтримці на емоційному, соціально-побутовому рівні. З іншого боку, саме стосунки з партнером можуть призвести до відчуття

безпорадності й суму, але тут мова йде про стосунки, які в сучасному світі називають «токсичними», «аб'юзивними», співзалежними, дисфункційними, тобто це такі стосунки, у яких партнери не виконують свою партнерську роль і функції.

Мета статті – дослідити відчуття безпорадності й сумного настрою в час війни, а також роль стосунків у подоланні відчуття безпорадності й сумного настрою.

Результати дослідження з обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Опитування проводилося Соціологічною групою «Рейтинг» на замовлення Інституту психології та психотерапії. Метод опитування – САТІ (Computer Assisted Telephone Interviewing – телефонні інтерв'ю з використанням комп'ютера) на основі випадкової вибірки мобільних телефонних номерів. Помилка репрезентативності дослідження з довірчою імовірністю 0,95 – не більше ніж 3,1%. Опитування проводилось у липні 2025 року. У дослідженні взяли участь 1000 респондентів, чоловіки та жінки віком від 18 років і старші в усіх областях, крім тимчасово окупованих територій Криму й Донбасу, а також територій, де на момент опитування був відсутній український мобільний зв'язок. Результати зважені з використанням актуальних даних Державної служби статистики України.

Установлено статистично значущі відмінності в оцінці власного відчуття безпорадності між респондентами, які мають і не мають партнера. За результатами дослідження, відчуття безпорадності серед респондентів, які мають стосунки ($p \leq 0,05$), такі: 44,4% ніколи не відчувають безпорадність; 22,3% рідко відчувають безпорадність; 24,4% інколи відчувають безпорадність; 5,6% часто відчувають безпорадність; 2,9% дуже часто відчувають безпорадність. Серед респондентів, які не мають стосунків ($p \leq 0,05$), результати такі: 35,2% ніколи не відчувають безпорадність; 25,2% рідко відчувають безпорадність; 24,4% інколи відчувають безпорадність; 10,1% часто відчувають безпорадність; 5,7% дуже часто відчувають безпорадність (таблиця 1).

Таблиця 1

Результати дослідження відчуття безпорадності респондентів, які мають або не мають стосунки

Питання до респондентів		Варіанти відповідей на питання: Чи є у вас партнер (хлопець/дівчина, дружина/чоловік) (у %)	
Як часто Ви відчуваєте безпорадність?	Варіанти відповідей	Так	Ні
	Ніколи	44,4*	35,2*
	Рідко	22,3*	25,2*
	Інколи	24,4*	23,8*
	Часто	5,6*	10,1*
	Дуже часто	2,9*	5,7*
	Важко відповісти	0,4*	00*

* $p \leq 0,05$.

За даними таблиці 1, можна зробити висновок, що серед досліджуваних, які перебувають у стосунках, дещо менше респондентів, які відчують себе безпорадними. Також варто додати, що до категорії, які не мають партнера, частіше належить найбільш вразлива частка населення, адже це досліджувані віком від 18–35 років і 55 і більше років.

За результатами дослідження оцінки власного відчуття безпорадності респондентами, які перебувають у стосунках, отримано дані, які показують, що найбільша кількість досліджуваних, які дуже часто відчують себе безпорадними, є серед тих, які вважають свої стосунки поганими (7,1%). Значно менша кількість досліджуваних відчуває себе дуже часто безпорадними, які оцінюють свої стосунки як «дуже хороші» (3,6%) та скоріше хороші (2,4%) (таблиця 2).

Установлено, що 5,4% чоловіків, які не перебувають у стосунках, відчувають себе безпорадними «дуже часто» та лише 2,4% чоловіків, які перебувають у стосунках, відчувають «дуже часто» себе безпорадними. Серед жінок, які перебувають у стосунках, 3,2% відчувають себе безпорадними «дуже часто», натомість 5,5% жінок, які не перебувають у стосунках, відчувають себе безпорадними «дуже часто» (таблиця 3).

Серед чоловіків, які перебувають або не перебувають у стосунках, більше респондентів, які

ніколи не відчувають себе безпорадними (53,8% та 41,4% чоловіків, які перебувають і не перебувають у стосунках), ніж серед жінок, які перебувають (35,8%) і не перебувають (31,7%) у стосунках (див. таблиця 3).

Оцінюючи загальне суб'єктивне відчуття безпорадності досліджуваних, можна зробити висновки, що більшість опитаних вважають, що ніколи (41,6%) або рідко (23,1%) відчувають безпорадність. Такий показник є дуже добрим для населення України, адже в умовах війни відчуття безпорадності могло бути значно вищим. Якщо порівняти показники безпорадності загалом між чоловіками та жінками, можна отримати дані, що 50,7% чоловіків і лише 34,3% жінок відповіли, що ніколи не відчувають себе безпорадними; рідко відчувають себе безпорадними 20,8% чоловіків і 24,9% жінок; інколи відчувають себе безпорадними 19,9% чоловіків і 27,7% жінок; часто відчувають себе безпорадними 4,5% чоловіків і 8,9% жінок; дуже часто відчувають себе безпорадними 3,2% чоловіків і 4,1% жінок (таблиця 4).

Дослідження розподілу оцінок відчуття безпорадності респондентами різного віку та з різною оцінкою власних стосунків з партнером показали, що в групі досліджуваних віком 18–35 років є статистичної значущості відмінності, а саме: дуже часто безпорадними відчувають себе 28,6% досліджуваних, які оцінюють

Таблиця 2

Результати дослідження відчуття безпорадності респондентів з різним рівнем задоволеності стосунками

Питання до респондентів		Варіанти відповідей на питання: Як Ви оцінюєте свої стосунки (у %)		
Як часто Ви відчуваєте безпорадність?	Варіанти відповідей	Дуже хороші	Скоріше хороші	Погані
	Ніколи	48,1	36,2	46,4
	Рідко	22,3	23,2	14,3
	Інколи	20,6	32,4	25,0
	Часто	5,4	5,8	7,1
	Дуже часто	3,6	2,4	7,1

$p = 0,06$.

Таблиця 3

Результати дослідження відповідей респондентів різної статі, які перебувають або не перебувають у стосунках, на питання «Як часто Ви відчуваєте безпорадність?»

Питання до респондентів		Стать (у %)			
Як часто Ви відчуваєте безпорадність?	Варіанти відповідей	Чоловіки		Жінки	
		перебувають у стосунках	не перебувають у стосунках	перебувають у стосунках	не перебувають у стосунках
	Ніколи	53,8*	41,4*	35,8*	31,7*
	Рідко	18,4*	27,9*	25,5*	23,5*
	Інколи	21,1*	16,2*	27,4*	28,5*
	Часто	3,0*	9,1*	8,1*	10,8*
	Дуже часто	2,4*	5,4*	3,2*	5,5*
	Важко відповісти	1,3*	00*	00*	00*

* $p \leq 0,05$.

Таблиця 4

**Результати дослідження відповідей респондентів різної статі на питання
«Як часто Ви відчуваєте безпорадність?»**

Питання до респондентів		Стать і загальний результат розподілу щодо питання (у %)		
Як часто Ви відчуваєте безпорадність?	Варіанти відповідей	Чоловіки	Жінки	Загалом
	Ніколи	50,7**	34,3**	41,6
	Рідко	20,8**	24,9**	23,1
	Інколи	19,9**	27,7**	24,3
	Часто	4,5**	8,9**	7,0
	Дуже часто	3,2**	4,1**	3,7
	Важко відповісти	0,9**	00**	0,4

** $p \leq 0,01$.

свої стосунки як «погані», і лише 3,4% досліджуваних, які оцінюють свої стосунки як «дуже хороші», «ніколи» не відчувають себе безпорадними 48,3% досліджуваних, які оцінюють свої стосунки як «дуже хороші», і 42,9% досліджуваних, які оцінюють свої стосунки як «погані»; найбільше респондентів, які оцінюють свої стосунки як «скоріше хороші», 37,3%, вважають, що «інколи» відчувають себе безпорадними (таблиця 5).

Аналіз результатів відповідей респондентів різного віку та статі на питання «Як часто Ви відчуваєте безпорадність» показує, що серед чоловіків «дуже часто» відчувають себе безпорадними чоловіки: 1,5% віком 18–35 років, 2,9% досліджуваних віком 36–50 років і 4,6% досліджуваних віком старше 51 року; «ніколи» не відчувають себе безпорадними 53,8% досліджуваних віком 18–35 років, 47,1% досліджуваних віком 36–50 років і 51,4% досліджуваних віком 51 рік і старше (таблиця 6).

Дослідження сумного настрою серед громадян України в час війни є одним з актуальних питань для працівників сфери охорони здоров'я, адже, за даними ВООЗ (Всесвітньої організації охорони здоров'я), афективні розлади або розлади настрою посідають 2-е місце у світі, а депресія діагностується у 264 мільйонів людей [10].

За результатами дослідження оцінки настрою отримано такі результати: 15% досліджуваних відповіли, що «ніколи» не відчували сумного настрою; 31,6% «рідко» відчувають сумний настрій; 32,9% «інколи» відчувають сумний настрій; 15,3% – «часто», 5,3% – «дуже часто» відчувають сумний настрій (таблиця 7).

Не встановлено статистично значущих відмінностей між розподілом та оцінкою сумного настрою досліджуваними, які мають або не мають партнера. Серед досліджуваних, які мають і не мають партнера, оцінки сумного настрою розподілились таким чином: «ніколи» не відчувають сумного настрою 17,2% досліджуваних, які мають партнера, і 9,7% досліджуваних, які не мають партнера; «рідко» відчувають сумний настрій 31,6% досліджуваних, які мають партнера, та 31,2% досліджуваних, які не мають партнера; «інколи» відчувають сумний настрій 32,3% досліджуваних, які мають партнера, і 33,9% досліджуваних, які не мають партнера; «часто» сумний настрій є в 14,2% досліджуваних, які мають партнера, і 17,8% досліджуваних, які не мають партнера; «дуже часто» сумують 4,4% досліджуваних, які мають партнера, і 7,4% досліджуваних, які не мають партнера (таблиця 8).

Таблиця 5

Аналіз відповідей респондентів різного віку та з різною оцінкою власних стосунків з партнером на питання «Як часто Ви відчуваєте безпорадність?»

Питання до респондентів «Як часто Ви відчуваєте безпорадність?»		Рівні оцінки своїх стосунків з партнером (результати у %)		
Вік	Варіанти відповідей	Дуже хороші	Скоріше хороші	Погані
18–35	Ніколи	48,3**	27,5**	42,9**
	Рідко	24,1**	21,6**	14,3**
	Інколи	16,6**	37,3**	14,3**
	Часто	7,6**	9,8**	00**
	Дуже часто	3,4**	00**	28,6**

** $p \leq 0,01$.

Таблиця 6

**Аналіз відповідей респондентів різної статі й віку на питання
«Як часто Ви відчуваєте безпорадність?»**

Питання до респондентів		Вік і стать респондентів (у %)			
Як часто Ви відчуваєте безпорадність	Стать	Варіанти відповідей	18–35	36–50	51+
	Жінки	Ніколи	34,8	33,1	34,7
		Рідко	25,3	25,7	24,2
		Інколи	25,3	30,1	27,9
		Часто	8,9	8,8	9,1
		Дуже часто	5,7	2,2	4,2
		Важко відповісти	00	00	0,6
	Чоловіки	Ніколи	53,8*	47,1*	51,4*
		Рідко	20,5*	16,9*	23,7*
		Інколи	16,7*	29,4*	15,0*
		Часто	6,8*	3,7*	3,5*
		Дуже часто	1,5*	2,9*	4,6*
		Важко відповісти	00*	00*	1,7*

* $p \leq 0,05$.

Таблиця 7

**Результати дослідження міри вираженості сумного настрою в респондентів,
які мають або не мають стосунки**

Як часто у Вас буває сумний настрій?	Відповіді (у %)
Ніколи	15
Рідко	31,6
Інколи	32,9
Часто	15,3
Дуже часто	5,3
Важко відповісти	1

Таблиця 8

**Результати дослідження міри вираженості сумного настрою в респондентів,
які мають або не мають стосунки**

Питання до респондентів		Варіанти відповідей на питання «Чи є у вас партнер (хлопець/дівчина, дружина/чоловік)» (у %)	
Як часто у Вас буває сумний настрій?	Варіанти відповідей	Так	Ні
	Ніколи	17,2	9,7
	Рідко	31,6	31,2
	Інколи	32,3	33,9
	Часто	14,2	17,8
	Дуже часто	4,4	7,4

Установлено статистично значущі відмінності між оцінкою досліджуваними різної статі свого сумного настрою: «ніколи» не відчувають сумного настрою 17,9% чоловіків та 12,7% жінок; «рідко» сумний настрій відчуває 34% чоловіків та 29,5% жінок; «інколи» сумний настрій відчуває 31,5% чоловіків та 33,8% жінок; «часто» сумний настрій відчуває 10,4% чоловіків та 19,1% жінок; «дуже часто» сумний настрій відчуває 5,9% чоловіків та 4,8% жінок (таблиця 9).

Не встановлено статистично значущих відмінностей між оцінкою досліджуваними різної

статі, які перебувають або не перебувають у стосунках, сумного настрою. На рівні описової статистики можна констатувати, що найбільше відповідей «ніколи» на питання про сумний настрій є серед чоловіків, які перебувають у стосунках (20,2%), а найменше серед жінок, які не перебувають у стосунках (9,1%); найбільше досліджуваних, які «дуже часто» відчувають сумний настрій, є серед чоловіків, які не перебувають у стосунках (9,1%), а найменше – серед жінок, які перебувають у стосунках (4,0%); найбільше досліджуваних, які «часто» відчувають сумний настрій,

Таблиця 9

**Результати дослідження відповідей респондентів різної статі на питання
«Як часто Ви відчуваєте сумний настрій?»**

Питання до респондентів		Стать і загальний результат розподілу щодо питання (у %)	
Як часто Ви відчуваєте сумний настрій?	Варіанти відповідей	Чоловіки	Жінки
	Ніколи	17,9**	12,7**
	Рідко	34**	29,5**
	Інколи	31,5**	33,8**
	Часто	10,4**	19,1**
	Дуже часто	5,9**	4,8**

** $p \leq 0,01$.

є серед жінок, які не перебувають у стосунках (20,9%), а найменше – серед чоловіків, які перебувають у стосунках (9,7%); найбільше респондентів, які «інколи» відчують сумний настрій, є серед чоловіків, які не перебувають у стосунках (40,9%), а найменше – теж серед чоловіків, які перебувають у стосунках (28,7%) (таблиця 10).

Установлено відмінності в оцінці сумного настрою досліджуваних віком від 18–35 років, які перебувають і не перебувають у стосунках, а саме: «ніколи» не відчувають сумного настрою 7,4% досліджуваних, які перебувають у стосунках, та 9,0% досліджуваних, які не перебувають у стосунках; «рідко» сумний настрій відчувають 2,3% досліджуваних, які перебувають у стосунках, та 22,5% досліджуваних, які не перебувають

у стосунках; «інколи» сумний настрій відчувають 34,3% досліджуваних, які перебувають у стосунках, та 43,8%, які не перебувають у стосунках; «часто» сумний настрій буває в 13,9% досліджуваних, які перебувають у стосунках, та 16,9% досліджуваних, які не перебувають у стосунках; «дуже часто» сумний настрій відчувають 2% досліджуваних, які перебувають у стосунках, та 7,9% досліджуваних, які не перебувають у стосунках. Не встановлено статистично значущих відмінностей між досліджуваними віком 35 і старше, які перебувають або не перебувають у стосунках, і їхнім відчуттям сумного настрою (таблиця 11).

Не встановлено статистично значущих відмінностей між віком, оцінкою своїх стосунків і сумним настроєм досліджуваних. Не встанов-

Таблиця 10

**Аналіз відповідей респондентів різної статі, які перебувають або не перебувають у стосунках,
на питання «Як часто у Вас буває сумний настрій?»**

Питання до респондентів		Стать (у %)			
Як часто у Вас буває сумний настрій?	Варіанти відповідей	Чоловіки		Жінки	
		перебувають у стосунках	не перебувають у стосунках	перебувають у стосунках	не перебувають у стосунках
	Ніколи	20,2	10,9	14,6	9,1
	Рідко	36,3	26,4	27,2	34,2
	Інколи	28,7	40,9	35,8	29,9
	Часто	9,7	12,7	18,3	20,9
	Дуже часто	4,8	9,1	4,0	5,9

Таблиця 11

**Аналіз відповідей респондентів, які перебувають або не перебувають у стосунках, на питання
«Як часто у Вас буває сумний настрій?»**

Питання до респондентів «Як часто у Вас буває сумний настрій?»		Наявність або відсутність партнера (результати у %)	
Вік	Варіанти відповідей	Перебувають у стосунках	Не перебувають у стосунках
18–35	Ніколи	7,4**	9,0**
	Рідко	32,3**	22,5**
	Інколи	34,3**	43,8**
	Часто	13,9**	16,9**
	Дуже часто	2,0**	7,9**

** $p \leq 0,01$.

лено статистично значущих відмінностей між статтю досліджуваних, їхньою оцінкою стосунків і сумним настроєм, але на рівні описової статистики проаналізуємо результати, що представлені в таблиці 12.

Серед досліджуваних чоловічої статі «дуже часто» відчують сумний настрій 6,5% досліджуваних, які оцінюють свої стосунки як «дуже хороші», 1% і 0% досліджуваних, які оцінюють свої стосунки як «скоріше хороші» та «погані».

Таблиця 12

Аналіз відповідей респондентів різної статі та з різною оцінкою власних стосунків з партнером на питання «Як часто у Вас буває сумний настрій?»

Питання до респондентів «Як часто у Вас буває сумний настрій?»		Рівні оцінки своїх стосунків з партнером (результати у %)		
Стать	Варіанти відповідей	Дуже хороші	Скоріше хороші	Погані
Чоловіки	Ніколи	21,8	16,2	25,0
	Рідко	35,2	40,4	25,0
	Інколи	27,8	29,3	50,0
	Часто	8,3	13,1	00
	Дуже часто	6,5	1,0	00
Жінки	Ніколи	18	8,4	6,7
	Рідко	25,7	28,0	46,7
	Інколи	36,3	37,4	13,3
	Часто	16,7	21,5	26,7
	Дуже часто	3,3	4,7	6,7

Серед досліджуваних жіночої статі «дуже часто» відчують сумний настрій 6,7% досліджуваних, які оцінюють свої стосунки як «погані», 3,3% і 4,7% досліджуваних, які оцінюють свої стосунки як «скоріше хороші» та «погані» (див. таблицю 12).

З результатів описової статистики, що представлені в таблиці 12, можна припустити гіпотезу для подальших досліджень, що сумний настрій у досліджуваних чоловічої статі менше пов'язаний із задоволеністю стосунками, ніж у досліджуваних жіночої статі.

Висновки і перспективи подальших розробок у напрямку дослідження. Результати проведеного дослідження показують, що частіше можуть відчувати себе безпорадними досліджувані, які не мають партнера, ніж ті, які мають партнера. Разом із тим до категорії населення, які не мають партнера, належать найменш соціально захищені категорії населення, а саме пенсіонери та молодь.

Не встановлено взаємозв'язку між рівнем задоволеності власними стосунками й відчуттям безпорадності. Установлено відмінності між відчуттям власної безпорадності й статтю досліджуваних, а саме: жінки мають дещо вищий рівень відчуття безпорадності, ніж чоловіки, але чоловіки та жінки, які не перебувають у стосунках, частіше відчують себе безпорадними, ніж чоловіки та жінки, які перебувають у стосунках.

Чоловіки віком старше 51 року частіше, ніж чоловіки молодшого віку, відчують власну безпорадність, а в досліджуваних жіночої статі не

встановлено відмінностей щодо відчуття власної безпорадності залежно від їхнього віку. Можна припустити, що для досліджуваних чоловічої статі відчуття безпорадності більше, ніж для досліджуваних жіночої статі, пов'язано з утратою соціального положення, статусу (що пов'язано із виходом на пенсію), фізичних можливостей, хвороб.

Не встановлено статистично значущих відмінностей між досліджуваними, які перебувають або не перебувають у стосунках, і переживанням сумного настрою. Натомість установлено відмінності між статтю досліджуваних і переживанням сумного настрою. Дослідження сумного настрою показує, що загалом жінки частіше відчують сумний настрій, але в категорії «дуже часто» більше присутні досліджувані чоловічої статі. Отримані результати можуть бути пов'язані з тим, що в країні триває війна, і саме на чоловіків лягає найбільше обов'язку за безпеку країни.

Порівняння результатів відчуття безпорадності й сумного настрою дають можливість зробити висновок, що досліджувані скоріше скажуть, що мають сумний настрій, ніж те, що вони відчують власну безпорадність. Можливо це пов'язано з тим, що визнання власної безпорадності більше супроводжується переживанням сорому, ніж переживання сумного настрою. Крім того, настрої є емоціями, які швидко змінюються, тому сумний настрій менш «небезпечно» переживати, ніж відчуття власної безпорадності, адже це може бути більш тривалий стан, який впливає на подальші

дії та прийняття рішень, розвиток депресії й тривоги.

Не встановлено статистично значущих відмінностей між відчуттям сумного настрою досліджуваними різної статі, які перебувають або не перебувають у стосунках, а також між досліджуваними різної статі та їхнім рівнем задоволеності стосунками.

Установлено відмінності між переживанням сумного настрою досліджуваних віком від 18–35 років, які перебувають або не перебувають

у стосунках, а саме «часто» або «дуже часто» сумний настрій більше переживають досліджувані, які не перебувають у стосунках. Це свідчить, що для молоді сумний настрій може бути більше пов'язаний із їхнім перебуванням у стосунках, ніж для інших вікових категорій населення.

Перспективи подальшого дослідження полягають у більш детальному дослідженні настрою та емоційного фону громадян України в час війни й після її завершення, а також ролі стосунків у гармонізації загального емоційного фону в країні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Maier S. F., Seligman M. E. Learned helplessness at fifty: Insights from neuroscience. *Psychological Review*. 2016. № 123 (4). P. 349–367. <https://doi.org/10.1037/rev0000033>.
2. Erica I., Hamilton, Guo, X., Dadabhai, S., Panchia, R., Ogendo, A., Reynolds, D., Chen, Y., & Sandfort, T. G. M. Stigma and other correlates of self-esteem and depression in cisgender men and transfeminine persons with hiv who have sex with men in kenya, malawi, and south africa (hptn 075). *AIDS Care*. Advance online publication. 2025. <https://doi.org/10.1080/09540121.2025.2488874>.
3. Hiroto D. S. Locus of control and learned helplessness. *Journal of Experimental Psychology*. 1974. № 102(2). P. 187–193. <https://doi.org/10.1037/h0035910>.
4. Копчинська О. О. Внутрішня суперечність психіки та навчена безпорадність як причини відмови від самоактуалізації. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Психологія»*. Ужгород : Гельветика, 2024. Вип. 1. С. 80–85.
5. Чистовська Ю. Ю. Психологія навченої безпорадності особистості в клініці психосоматичних захворювань. *Ottawa: Accent Graphics Communications & Publishing*. Glasgow : SSPISML, 2021. 283 с.
6. Терещенко К. Суб'єктивне благополуччя особистості та його підтримка в умовах невизначеності. *Організаційна психологія. Економічна психологія*. 2025. № 34(1). P. 125–133. <https://doi.org/10.31108/2.2025.1.34.11>.
7. Кравцова А. Безпорадність у контрперенесенні: особливості психотерапевтичної роботи з дітьми, коли дитинство і терапія закінчуються, а війна – ні. *Український психоаналітичний журнал*. 2025. № 3.1. P. 18–25.
8. Дудник О. Набута безпорадність та депресія: особливості взаємозв'язку. *Психологічний журнал*. 2021. № 7. P. 37–45.
9. Кантарьова Н. В., Дикіна Л. В., Климець Г. В. Порушення настрою в пацієнтів із постковідним синдромом. *Психологія та соціальна робота*. 2024. № 1. P. 130–140.
10. Попелюшко Р., Вовнянко Ю. Дослідження психологічного благополуччя української молоді в умовах невизначеності. *Науковий часопис УДУ імені Михайла Драгоманова. Серія 12 «Психологічні науки»*. 2024. P. 35–44.

REFERENCES

1. Maier S. F., Seligman M. E. Learned helplessness at fifty: Insights from neuroscience. *Psychological Review*, 123 (4). 2016. 349–367. <https://doi.org/10.1037/rev0000033>.
2. Erica I., Hamilton, Guo, X., Dadabhai, S., Panchia, R., Ogendo, A., Reynolds, D., Chen, Y., & Sandfort, T. G. M. Stigma and other correlates of self-esteem and depression in cisgender men and transfeminine persons with hiv who have sex with men in kenya, malawi, and south africa (hptn 075). *AIDS Care*. Advance online publication. 2025. <https://doi.org/10.1080/09540121.2025.2488874>.
3. Hiroto D. S. Locus of control and learned helplessness. *Journal of Experimental Psychology*, 102(2). 1974. 187–193. <https://doi.org/10.1037/h0035910>.
4. Kopchynsjka O. O. (2024) Vnutrishnja superechnistj psykhyky ta navchena bezporadnistj jak prychyny vidmovy vid samoaktualizaciji. [Internal conflict of the psyche and learned helplessness as causes of refusal of self-actualization]. *Uzhghorod: Gheljvetyka* [in Ukrainian].
5. Chystovsjka J. J. (2021) Psykhologhija navchenoji bezporadnosti osobystosti v klinici psykhosomatychnykh zakhvorjuvanj. [The psychology of learned helplessness of the personality in the clinic of psychosomatic diseases]. *Glasgow: SSPISML* [in Ukrainian].

6. Tereshhenko K. (2025) Sub'jektyvne blaghopoluchchja osobystosti ta jogho pidtrymka v umovakh nevyznachenosti. [Subjective well-being of the individual and its support under conditions of uncertainty]. Orghanizacijna psykholohija. Ekonomchna psykholohija [in Ukrainian].
7. Kravcova A. (2025) Bezoradnistj u kontrperenesenni: osoblyvosti psykhoterapevtychnoji roboty z ditjmy, koly dytynstvo i terapija zakinchujutjsja, a vijna – ni. [Hopelessness in countertransference: features of psychotherapeutic work with children when childhood and therapy end, but the war does not]. Ukrajins'kyj psykhoanalychnyj zhurnal [in Ukrainian].
8. Dudnyk O. (2021) Nabuta bezporadnistj ta depresija: osoblyvosti vzajemozv'jazku. [Acquired helplessness and depression: features of the interrelationship]. Psykholohichnyj zhurnal [in Ukrainian].
9. Kantarjova N., Dykina L., Klymecj Gh. (2024) Porushennja nastroju v pacijentiv iz postkovidnym syndromom. [Mood disorders in patients with post-COVID syndrome]. Psykholohija ta socialjna robota [in Ukrainian].
10. Popeljushko R., Vovnjanko Ju. (2024). Doslidzhennja psykholohichnogho blaghopoluchchja ukrajins'koi molodi v umovakh nevyznachenosti. [Research on the psychological well-being of Ukrainian youth under conditions of uncertainty]. Naukovyj chasopys UDU imeni Mykhajla Draghomanova [in Ukrainian].

Дата першого надходження рукопису до видання: 28.09.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 24.10.2025
Дата публікації: 28.11.2025

ПСИХОЛОГІЧНА ЕКСПЕРТИЗА ЯК ВИД ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ОСВІТІ

Федько В. В.

*кандидат психологічних наук,
старший науковий співробітник лабораторії психології навчання
імені І. О. Синиці*

*Інститут психології імені Г. С. Костюка
Національної академії педагогічних наук України
вул. Паньківська, 2, Київ, Україна
orcid.org/0000-0002-5220-4385
Fedkovita@gmail.com*

Ключові слова: експертиза, психологічна експертиза, професійна діяльність, освіта, експерт-психолог, особистість.

У статті розглянуто експертну діяльність в освітній сфері як один із видів професійної діяльності. Збільшення різноманітних експертних заходів у сфері освіти вимагає підготовки фахівців, здатних професійно проводити експертизу в освіті на основі досліджень та обліку результатів практичної діяльності. Удосконалення контрольно-аналітичної (експертної) діяльності у сфері освіти з метою прийняття найважливіших стратегічних інноваційних рішень на цей час неможливе без кваліфікованих висновків або думок фахівців (експертів). Наголошується, що стосовно професійної діяльності особливе значення має підготовка фахівців для психологічної експертизи освіти. Різноманітність актуальних завдань, які мають нині вирішувати експерти-психологи, висуває вимогу професійного знання, оволодіння особливостями, нюансами сучасної експертизи, зокрема експертизи психологічних властивостей і станів, характеристик психічних процесів, різних видів діяльності індивідів та груп. Зазначається, що саме особистість є основою психологічної експертизи як особливого виду професійної діяльності психолога, спрямованої на кваліфіковану оцінку умов, засобів, способів, форм, напрямів і результатів її розвитку, можливості досягнення нею соціально-психологічного благополуччя. Експертна діяльність психолога в освіті розглядається як особливий вид експертно-аналітичної діяльності, для здійснення якої потрібні спеціальні знання про об'єкт і предмет експертизи та професійні вміння з проєктування, аналізу, оцінки, контролю й управління. Результатом цієї діяльності є подання мотивованого висновку. Об'єктом психологічної експертизи в освіті є навчальне заняття, освітня програма, педагогічна робота, освітня діяльність. Експертиза освітнього процесу передбачає експертизу освітніх проєктів і програм; педагогічної діяльності; експериментальної діяльності; інноваційної діяльності. Підкреслюється, що за експертом залишається право самостійного вибору прийомів, засобів, процедур проведення експертизи. Особи, які професійно займаються експертною діяльністю в галузі освіти, повинні володіти методологічними засадами експертизи.

PSYCHOLOGICAL EXPERTISE AS A TYPE OF PROFESSIONAL ACTIVITY IN EDUCATION

Fedko V. V.

*Ph.D., Senior Scientist at the Laboratory of Educational Psychology
named after I. O. Sinitsy*

*G. S. Kostyuk Institute of Psychology
of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine*

Pankivska str., 2, Kyiv, Ukraine

orcid.org/0000-0002-5220-4385

Fedkovita@gmail.com

Key words: *expertise,
psychological expertise,
professional activity, education,
expert psychologist, personality.*

The article considers expert activity in the educational sphere as one of the types of professional activity. The increase in various expert activities in the field of education requires the training of specialists capable of professionally conducting expertise in education based on research and accounting for the results of practical activities. Improving control and analytical (expert) activities in the field of education for the purpose of making the most important strategic innovative decisions is currently impossible without qualified conclusions or opinions of specialists (experts). It is emphasized that, with regard to psychological activities, the training of specialists for psychological examination of education is of particular importance. The variety of current tasks that expert psychologists must solve today requires professional knowledge, mastery of the features and nuances of modern expertise, in particular, the examination of psychological properties and states, characteristics of mental processes, and various types of activities of individuals and groups. It is noted that it is the personality that is the basis of psychological examination as a special type of professional activity of a psychologist, aimed at a qualified assessment of the conditions, means, methods, forms, directions and results of its development, the possibility of achieving socio-psychological well-being. The expert activity of a psychologist in education is considered a special type of expert and analytical activity, the implementation of which requires special knowledge about the object and subject of expertise and professional skills in design, analysis, evaluation, control, and management. The result of this activity is the submission of a reasoned opinion. The object of psychological examination in education is an educational lesson, educational program, pedagogical work, educational activity. Examination of the educational process involves examination of educational projects and programs; pedagogical activities; experimental activities; innovative activities. It is emphasized that the expert retains the right to independently choose the methods, means, and procedures for conducting the examination. Individuals who are professionally engaged in expert activities in the field of education must possess the methodological principles of expertise.

Постановка проблеми. У сучасному світі, що глобалізується, будь-який соціальний інститут певним чином трансформується, намагаючись пристосуватися до нових умов існування. Вимоги, які нині висуває суспільство до освіти як на національному, так і на міжнародному рівні, призводять до необхідності вдосконалення контрольно-аналітичної (експертної) діяльності у сфері освіти, використання для прийняття найважливіших стратегічних інноваційних рішень компетентних оцінок фахівців (експертів), здат-

них представити кваліфікований висновок або судження з питань, що розглядаються. Стосовно психологічної діяльності особливе значення має підготовка фахівців для психологічної експертизи освіти. Різноманітність актуальних завдань, які мають нині вирішувати експерти-психологи, висуває вимогу професійного знання, оволодіння особливостями, нюансами сучасної експертизи, зокрема експертизи психологічних властивостей і станів, характеристик психічних процесів, різних видів діяльності індивідів і груп.

Кардинальні перетворення, що відбуваються в сучасному суспільстві, породжують низку проблем і питань, конструктивне розв'язання яких неможливе без адекватної оцінки можливих психологічних ризиків, що, у свою чергу, ставить спеціалізовані завдання перед теорією та практикою психологічної експертизи. Крім того, у цьому контексті психологічна експертиза може бути розглянута як діяльність і процес, головне, є однією з умов професійного зростання фахівців-психологів.

Метою статті є теоретичне дослідження психологічної експертизи як виду професійної діяльності в освіті.

Результати дослідження з обґрунтуванням отриманих наукових результатів. У вітчизняній психології нині приділяється велика увага питанням психологічної експертизи освітнього середовища. Вагомий внесок у вирішення завдання психологічного аналізу навчального посібника зробили наукові співробітники Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України – Г. Костюк, Ю. Гільбух, М. Ричик, І. Синиця [4; 3; 6; 8]. Принципи та моделі психологічної експертизи розробив Ю. Швалб [7]. М.-Л. Чапа вивчав особливості психологічної експертизи освіти [8]. Нині в Інституті психології проблему психологічної експертизи навчальної книги досліджують наукові співробітники лабораторії психології навчання імені І. О. Синиці (Л. Дзюбка й Л. Шатирко) [3; 6].

Тема експертної діяльності психолога останніми роками отримала нове звучання у зв'язку з поширенням і затребуваністю наукової та практичної психології в різних галузях суспільного життя – культурної, соціальної, економічної, політичної, виробничої, освітньої, медичної тощо.

Виникнувши на стику юриспруденції та психіатрії, психологічна експертиза нині вийшла далеко за межі судової медицини, значно розширивши свою об'єктно-предметну спрямованість, форми проведення та видову різноманітність. Разом із тим при безлічі змін, які за всю історію свого становлення й розвитку зазнала психологічна експертиза, незмінною залишилося те, що її основою є дослідження людини в усіх її психологічних проявах і соціально-рольовому функціонуванні, вивчення процесуально-результативних аспектів усього різноманіття її видів діяльності, визначення адекватності розвитку й саморозвитку особистості на різних етапах онтогенезу, не виключаючи й особистості самого психолога як фахівця-експерта [7, с. 27].

Наголошуємо, саме особистість є основою психологічної експертизи як особливого виду професійної діяльності психолога, спрямованої на кваліфіковану оцінку умов, засобів, способів,

форм, напрямів і результатів її розвитку, можливості досягнення нею соціально-психологічного благополуччя. На думку дослідників, психологія – це сила, що допомагає, а не керує людиною (а тим більше суспільством). Хоча й сила, але їй не властивий культ насильства [5, с. 20].

Експертиза – слово, що має латинське коріння, у дослівному перекладі означає якесь дослідження, розв'язання за допомогою обізнаних людей (учених) певного питання й вимагає від експерта спеціалізованих знань. У свою чергу, експертом є компетентна особа, яка запрошується у важких або спірних ситуаціях для проведення коректної експертизи.

Психологічна експертиза – це галузь психологічної науки й психологічної практики. Її розгляд як самостійної дисципліни багато в чому зумовлено розширенням такого класу фактів, які для свого дослідження вимагають застосування специфічних засобів психологічного аналізу в тісній взаємодії з іншими дисциплінами [8, с. 338].

Експертиза як вид професійної діяльності застосовується досить давно й широко. Загальною ознакою будь-якої експертизи є виявлення фактів підтвердження відповідності об'єкта необхідним установленим вимогам. Багато років експертна діяльність в освіті переважно розглядалася як елемент професійної діяльності того чи іншого фахівця. Експертні функції традиційно включаються до професійних обов'язків багатьох педагогічних і керівних працівників. Проте останніми роками експертна діяльність у сфері освіти стала набувати вигляду самостійної професійної діяльності. Вона стала дуже актуальною та затребуваною в діловій практиці [2, с. 278].

Професійною діяльністю можна назвати сферу соціально-орієнтованої предметної діяльності. Залежно від цільової спрямованості й системи критеріїв можна по-різному обмежити предмет цієї галузі. Дослідники виокремлюють низку найбільш суттєвих ознак, які очевидні та за наявності яких є сенс називати діяльність професійною.

Система знань і досвіду. Насамперед, якщо йдеться про професіоналізм, в основі має бути обізнаність, деякі навички й уміння, без сукупності яких неможливо стати професіоналом.

Понятійна система. Немоżliво співвіднести людину з предметною сферою, якщо вона не володіє професійною мовою.

Методологія. Уміння застосувати набуті знання в дійсності. Професійна діяльність – це система знань, основана на досвіді її застосування, тобто практика є, з одного боку, результатом розвитку, а з іншого – основою для подальшого зростання фахівця. Професійна діяльність – це виробництво соціально значимого товару чи послуги у громадських сферах [1, с. 20].

Експертна діяльність є особливим видом експертно-аналітичної діяльності, для здійснення якої потрібні спеціальні знання про об'єкт і предмет експертизи, професійні вміння з проектування, аналізу, оцінки, контролю й управління. Результатом цієї діяльності є подання мотивованого висновку [5, с. 18].

Об'єктом психологічної експертизи в освіті є навчальне заняття, освітня програма, педагогічна робота, освітня діяльність. На думку дослідників, предметом експертизи освітнього процесу є не встановлення відповідності його результатів будь-яким нормам, а сам процес діяльності та його зміни як у галузі педагогічної, так і в галузі управління освітніми процесами [2, с. 34].

Згідно з думкою М.-Л. Чепи [8, с. 337], експертиза дає змогу розібратися в тих компонентах дійсності, які не завжди можна обчислити чи виміряти. Експертиза як спосіб вивчення реальності здійснюється експертами. Їхня незалежна, суб'єктивна думка та відповідальне рішення мають вирішальне значення.

Цілі експертизи визначаються об'єктом аналізу. Наприклад, експертиза якості освіти має на меті встановлення відповідності (невідповідності) змісту та якості підготовки учнів і випускників освітньої організації державним освітнім стандартам. Призначення експертної діяльності у сфері освіти тісно пов'язано з постійним розвитком і змінами, які ця сфера зазнає. Експертиза освітнього процесу може включати експертизу освітніх проєктів і програм; педагогічної діяльності; експериментальної діяльності; інноваційної діяльності [2, с. 25].

Особи, які професійно займаються експертною діяльністю у сфері освіти, повинні володіти методологічними основами експертизи. До складу експертної діяльності як особливого виду дослідження включені такі структурні компоненти, як збір та аналіз даних, формулювання проблем дослідження та їх ранжування, формування гіпотези й визначення мети дослідження, планування, позначення інструменту й критеріїв дослідження, оцінка та контроль, коригування [14; 18; 19].

За експертом залишається право самостійного вибору прийомів, засобів, процедур проведення експертизи. Варто зазначити, що нерідко він бере участь у формулюванні й самого експертного завдання, що дає змогу зробити його коректнішим та обґрунтованішим. Найчастіше замовлення на експертизу у сфері освіти формулюється в загальному вигляді – оцінити результати дослідно-експериментальної роботи в освітній установі, розглянути результати апробації нового навчально-методичного комплексу, проаналізувати пропонування освітній проєкт. Переведення загальної мети у форму конкретних

експертних завдань здійснюється, як правило, експертом [20, с. 9].

Низка авторів зазначають, що експерт повинен:

- *уміти* використовувати техніки опису традиційних та інноваційних зразків практики; здійснювати накопичення зразків і прототипів експертної діяльності; опановувати техніки конструювання й моделювання;

- *володіти* набором позицій, що дає змогу здійснювати експертизу з різних професійних основ (методолог, дидакт, управлінець та інше), використовуючи різноманітні професійні технології; бачити тенденції розвитку освітнього простору; володіти техніками рефлексивного аналізу в ситуації колективної роботи [5, с. 38].

Як бачимо, вимоги до професіоналізму експерта досить високі. Однак окремі дослідники позиціонують лише чотири основні ознаки, що дають змогу позначити конкретну людину як експерта в певній галузі. Це насамперед професійний стаж, рівень складності професійної діяльності, різнобічність та успішність професійної діяльності [7, с. 26].

Уважається, що експерт повинен мати великий практичний досвід у проведенні дослідницьких процедур. Визнається, що запорукою високої якості й бездоганності експертних оцінок є професійний підхід, незалежність і дотримання вимог світових стандартів. Тому серйозна експертиза завжди проводиться та підписується не однією людиною, а експертною групою. Значна роль відводиться специфіці так званого «експертного мислення», оскільки далеко не кожен, навіть висококваліфікований фахівець, здатний до конкретизацій, уточнень та узагальнень [2, с. 113]. Спеціальні знання експерта-психолога мають бути професійними, психологічними, отриманими внаслідок спеціальної підготовки (освіти).

Особливе місце в реалізації процедури психологічної експертизи належить питанням деонтології. Етика, як особлива система цінностей, має полемізувати з такими противниками: бездумністю й егоїстичним самоствердженням [10, с. 21]. Роль етики важлива як при здійсненні експертного процесу та підготовки висновку, так і як вимоги до особистості, поведінки фахівця. Зауважимо, що етичні вимоги традиційно розглядаються як об'єктивна та суб'єктивна форми їх вираження. Об'єктивізація етичних вимог здійснюється за рахунок їх фіксації в нормативно-правових документах, інструктивних розпорядженнях і посадових інструкціях, які регламентують діяльність фахівця конкретного профілю.

Розглядаючи етичну складову діяльності психолога як експерта, варто зазначити, що, на жаль, ця проблема в сучасній вітчизняній літературі розглядається вкрай мало. Крім того, кодексу про-

фесійної етики для експерта-психолога не існує, а кодекси психологів інших спеціалізацій (профореєнтолога, консультанта, психотерапевта, шкільного психолога та багатьох інших) мають рекомендаційний характер, тому що безпосередньо вони не закріплені на законодавчо-правовому рівні.

Дослідники, наголошуючи на важливості персональної відповідальності психолога-експерта за результати своєї діяльності, вказують, що навряд чи варто братися за експертну практику, якщо не володієш теорією як психології, так і теорією та технологією психологічної діагностики. Простого володіння методиками буває явно недостатньо. І хоча експертиза психологічна, але орієнтуватися треба й у суміжних галузях, знати термінологію науково-практичних дисциплін (психіатрії, корекційної психології, юриспруденції). Безліч будь-яких методик психологічної діагностики в цій справі буває явно недостатньо. Діагностує не методика, а озброєний знаннями теорії, казуїстики та семіотики психолог [5, с. 26].

З огляду на те що експертиза – це передусім оцінка об'єкта (його структури, функцій, змісту, якості) на основі його порівняльного аналізу з теоретичним еталоном або з прикладними зразками, створеними на основі теоретичного еталона, експерт-психолог досконало повинен знати основні теоретичні зразки, що є в конкретній галузі психології і будуть використані ним. Важливо, щоб експерт умів здійснювати структурно-функціональне порівняння об'єкта, що оцінюється, з еталоном. Крім того, експерт повинен уміти об'єктивно оцінити переваги й недоліки аналізованого об'єкта (явища, ситуації, системи) та за необхідності (наявності відповідного запиту) запропонувати варіанти й способи його вдосконалення, модифікації. Наголошуючи на значущості теоретичних еталонів, потрібно мати на увазі науково-психологічні закономірності, закони й теорії, які використовуються і як окремі інструменти експертизи, і як спеціальні алгоритми, і як специфічні експертні системи.

Разом із тим, виходячи з широкого кола завдань, розв'язуваних у процесі психологічної експертизи, фахівцю передусім потрібні глибокі теоретичні знання в галузях загальної, вікової, клінічної та соціальної психології, які найчастіше і є ключовою еталонною системою. Якщо психолог бере участь у кваліфікаційній експертизі (наприклад, військова, спортивна, педагогічна тощо), то йому, очевидно, потрібні знання в тих галузях психології трудової діяльності, відповідність яким він визначатиме. До професійних здібностей психолога, орієнтованого на експертну діяльність, можна зарахувати такі.

Організаторські, що дають фахівцю змогу не лише організувати експертну процедуру, а й забез-

печити високий рівень самоорганізації власної діяльності для досягнення максимальної продуктивності.

Дослідницько-аналітичні, що забезпечують планування та проведення експертної оцінки, аналіз (якісний, кількісний, статистичний, змістовний) матеріалів, ситуації, узагальнення й інтерпретацію результатів експертно-психологічного дослідження.

Рефлексивні, які розуміються як здатність до самоаналізу власної діяльності, до розумової реконструкції та моделювання не лише особистого, а й колегіального емпіричного досвіду, до побудови теоретичних моделей різного рівня узагальненості й переходу між ними.

Творчі, що дають змогу знаходити неординарні способи вирішення поставлених завдань. Творча компонента експертної діяльності проявляється й у тому, що будь-яка типова психологічна експертиза завжди має певний елемент новизни (наприклад, окремі нетипові питання; особлива, яка не зустрічалася раніше в досвіді експерта, ситуація), що вимагає від експерта певної гнучкості й релевантності (за Дж. Гілфордом, логічна незалежність реакції від стимулу), здатності швидко, але конструктивно аналізувати та розв'язувати проблемні ситуації, знаходити шляхи розв'язання суперечностей.

Прогностичні, що забезпечують змогу визначення перспектив розвитку будь-якого явища чи тенденцій динаміки конкретного об'єкта, події, процесу на основі аналізу його актуального стану чи потенційних ресурсів. У роботі будь-якого експерта здатність до передбачення (змісту процесу, результату), прогнозування (поведінки або реакцій підекспертного, динаміки групи, ситуації) досягається за рахунок застосування методів експертних оцінок.

Лінгвістичні, що передбачають розвиненість культури усного та писемного мовлення й дають фахівцю змогу не лише адекватно комунікувати, а й грамотно формулювати висновки та подавати їх в експертному висновку.

Комунікативні, що розуміються в широкому значенні їх трактування: і як здатність налагоджувати міжособистісні та ділові контакти в процесі професійної взаємодії, і як готовність аргументовано відстоювати свою професійну позицію, і як здатність до діалогового спілкування, співпраці з усіма учасниками експертного процесу. Значення комунікативних здібностей для експертної діяльності не можна недооцінювати, оскільки створення атмосфери співробітництва та спільного вирішення експертних завдань є найважливішою передумовою успішності проведення експертизи [9, с. 28].

Професійні здібності експерта – це складні, інтегровані утворення, співвідносяться з відпо-

відними професійними вміннями: причому якщо здібності характеризують особистість, то вміння – діяльність; можливості реалізуються в навичках. Тому список професійних здібностей і вмінь експерта є, по суті, ідентичним [11; 12; 13].

Безумовно, позначений перелік знань, умінь, здібностей, компетенцій тощо, які характеризують експертний професіоналізм психолога, більшою мірою гіпотетичний. Однак і цей далеко не повний спектр професійно важливих якостей може бути своєрідним орієнтиром щодо визначення готовності психолога до освоєння та прийняття позиції експерта, його відповідності професійно-етичним вимогам.

До найбільш поширених помилок, які допускаються експертами в роботі, належать методичні й етичні. Хоча й украй рідко, але трапляються й методологічні помилки, які допускаються фахівцями найчастіше на початкових етапах професійної діяльності. Щодо експертизи інноваційних процесів в освіті, у методичній літературі найчастіше вказуються помилки, коли експерт:

- видає бажане за дійсне без проведення розгорнутої комплексної експертизи всіх елементів, напрямів і джерел інформації про об'єкт, що експертується;
- схиляється до міркувань про те, як «можна було б зробити інакше», тоді як для нього важливіше визначити реальну відповідність авторського варіанта поставленим цілям, а не пошук і розробка варіативних способів розв'язання заявленої проблеми [8; 9; 10].

Стосовно психологічної експертизи дослідники позначають такі типові помилки:

- психолог-експерт ототожнює поняття «фактичного (паспортного)» віку та ментального, які найчастіше не збігаються, але це не позначається на результатах соціальної адаптації суб'єкта;
- незнання психологом тимчасових меж окремих станів. Наприклад, діагностика станів затримки психічного розвитку обмежена часом. Наприкінці підліткового віку це інші стани, тоді як психологи нерідко одноосібно виставляють затримку навіть у 17-річному віці;

– бездумна довіра до експериментальної методики й абсолютизація отриманих за її допомогою результатів. Бувають помилки діагностики та відбору дітей у спеціальні школи [18; 20]. Факт навчання підекспертного в допоміжній школі – це лише додатковий привід більш поглибленого дослідження його, а не для винесення швидкого висновку;

– використання психологом так званого «експериментального салату» – комплексу методик, які не являють собою єдиного алгоритму. Психологічна діагностика не обмежується лише експериментальними методиками. Крім експериментального методу, важливо враховувати анамнез, а також використовувати бесіду, інтерв'ю, безпосереднє спостереження, вивчення результатів навчальної та позанавчальної діяльності, хобі, дані про здоров'я та інші характеристики підекспертного.

Висновки і перспективи подальших розробок у напрямку дослідження. Отже, експертна діяльність у сучасній соціокультурній реальності затребувана в багатьох сферах життєдіяльності людини.

Психологічна експертиза в освіті є цілісним, складно організованим явищем, що характеризується різноманітністю форм, видів, функцій, діапазон яких постійно розширюється.

Основними умовами якості реалізації процедури психологічної експертизи в освіті є високий рівень професіоналізму й етична спроможність фахівця, який виступає в позиції експерта.

Широке поширення практики організації та проведення експертиз призвело до необхідності вивчення експертизи як особливого різновиду професійної діяльності.

Перспективою подальшого дослідження є розробка програми спецкурсу для студентів психологічних факультетів «Експертна діяльність психолога в освіті» з метою підвищення ефективності роботи й запобігання помилкам у роботі експертів-психологів у системі освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бучма В. В. Особливості підготовки експертів-психологів до проведення експертизи навчальної літератури для закладів загальної середньої освіти. Київ, 2018. С. 19–26. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/>.
2. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям. Київ-Вінниця : ДОВ Вінниця, 2008. 278 с.
3. Дзюбо Л. В., Шатирко Л. О. Проблеми психологічного аналізу інноваційних проектів та навчальних матеріалів в системі шкільної освіти в контексті реалізації положень нової української школи. Формування позитивної громадської думки щодо освітніх інновацій: підсумки IV етапу експерименту : матеріали круглого столу (м. Київ, 13 червня 2019 р.). *Вісник психології і педагогіки*. 2019. Вип. 24.
4. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ : Радянська школа, 1989. 608 с.

5. Костицький М. В. Психологічна експертиза в системі психологічної практики. *Юридична психологія*. 2015. № 1. С. 14–31.
6. Шатирко Л. О. Теоретичне осмислення та практика психологічного аналізу підручника для початкових класів «Нової української школи». *Психологічні виміри особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору в контексті гуманістичної парадигми* : матеріали II всеукр. конф. з міжн. участю (Київ, 21 березня 2019 р.) / Міжн. видавнича платформа «Fundamental And Applied Researches In Practice Of Leading Scientific Schools». Київ, 2019.
7. Швалб Ю. М. Принципи та моделі психологічної експертизи. *Практична психологія та соціальна робота*. 2000. № 1. С. 22–28.
8. Чепи М.-Л. Психологічна експертиза освіти. *Зб. наукових праць. Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України*. Київ, 2011. Т. XII. Ч. 5. С. 337–341.
9. Черезова І. О. Психологічна експертиза як форма соціальної практики. *Психологічна експертиза : навч. посіб.* Бердянськ, 2020. 345 с.
10. Черезова І. О. Технологія проведення психологічної експертизи. *Психологічна експертиза : навч. посіб.* Бердянськ, 2018. 466 с.
11. Яблонський А. І. Принципи психологічної експертизи освіти. *Гірська школа Українських Карпат*. 2021. № 25. С. 27–30.
12. Яблонський А.І. Гуманітарно-психологічна експертиза в контексті професійної діяльності психолога. *Теорія і практика сучасної психології* : збірник наук. праць. Запоріжжя, 2020. № 5. Т. 1. С. 81–86.
13. Яблонський А. І. Функціональні компоненти експертної діяльності психолога: теоретичний аналіз. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. Херсон, 2021. Вип. 4. С. 105–109.
14. Aaron Ben Ze'ev The Thing Called Emotion. *The Oxford Handbook of Philosophy of Emotion*. Oxford : Oxford University Press, 2020. P. 34.
15. Gehl J. Cities for people. Washington – Covelo – London : Island Press, 2010. 288 p.
16. Gray Ch. Are Manhattan's Right Angles Wrong? *The New York Times*. 2020. 23 oct.
17. Vandervelde E. L'Exode rural et le retour aux champs. Paris. Alcan, 2021. 332 p.
18. Hunter John A., Ph. D. Understanding Juvenile Sex Offenders. Research Findings and Guidelines for Effective Management and Treatment, 2020. P. 1–12.
19. Montgomery Ch. Happy City: Transforming Our Lives Through Urban Design. NY : Farrar, Straus, and Giroux, 2023. 368 p.
20. Solomon R. S. The philosophy of emotions. *Handbook of emotions* / edited by Michael Lewis, Jeannette M. Haviland-Jones, Lisa Feldman Barrett. NY : The Guilford Press, 2022. P. 3–16.

REFERENCES

1. Buchma V. V. (2018). Osoblivosti pidgotovki ekspertiv-psihologiv do provedennya ekspertizi navchal'noї literaturi dlya zakladiv zagal'noї seredn'oi osviti. S. 19–26. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/> [in Ukrainian].
2. Goncharenko S. U. (2008). Pedagogichni doslidzhennya: metodologichni poradi molodim naukovcyam. Kiiiv-Vinnicya : DOV Vinnicya. 278 s. [in Ukrainian].
3. Dzyubko L. V., Shatirko L. O. (2019). Problemi psihologichnogo analizu innovacijnih proektiv ta navchal'nih materialiv v sistemi shkil'noї osviti v konteksti realizacii polozhen' novoi ukrains'koї shkoli. Formuvannya pozitivnoi gromads'koї dumki shchodo osvitnih innovacij: pidsumki IV etapu eksperimentu : materiali kruglogo stolu (m. Kiiiv, 13 chervnya 2019 r.). Visnik psihologii i pedagogiki. Vip. 24 [in Ukrainian].
4. Kostyuk G. S. (1989). Navchal'no-vihovnij proces i psihichnij rozvitok osobistosti. K.: Radyans'ka shkola. 608 s. [in Ukrainian].
5. Kostic'kij M. V. (2051). Psihologichna ekspertiza v sistemi psihologichnoi praktiki. Yuridichna psihologiya. № 1. S. 14–31 [in Ukrainian].
6. Shatirko L. O. (2019). Teoretichne osmislennya ta praktika psihologichnogo analizu pidruchnika dlya pochatkovih klasiv «Novoi ukrains'koї shkoli». Psihologichni vimiri osobistisnoi vzaemodii sub'ektiv osvity v konteksti humanistichnoi paradigmi : materiali II vseukr. konf. z mizhn. uchastyu (Kiiiv, 21 bereznia 2019r.). Mizhn. vidavnicha platforma «Fundamental And Applied Researches In Practice Of Leading Scientific Schools» [in Ukrainian].
7. Shvalb Yu. M. (2000). Principi ta modeli psihologichnoi ekspertizi. Praktichna psihologiya ta social'na robota, 2000. № 1. S. 22–28 [in Ukrainian].

8. Chepa M.-L. (2011). Psihologichna ekspertiza osviti. Zb. naukovih prac. Institutu psihologii im. G. S. Kostyuka NAPN Ukraïni. T. XII. Ch. 5. S. 337–341 [in Ukrainian].
9. Cherezova I. O. (2020). Psihologichna ekspertiza yak forma social'noï praktiki. Psihologichna ekspertiza: navch. posib. Berdyans'k. 345 s. [in Ukrainian].
10. Cherezova I. O. (2018). Tekhnologiya provedennya psihologichnoï. Psihologichna ekspertiza : navch. posib. Berdyans'k. 466 s. [in Ukrainian].
11. Yablons'kij A. I. (2021). Principi psihologichnoï ekspertizi osviti. Girs'ka shkola Ukraïns'kih Karpat. № 25. S. 27–30 [in Ukrainian].
12. Yablons'kij A. I. (2020). Gumanitarno-psihologichna ekspertiza v konteksti profesijnoï diyal'nosti psihologa. Teoriya i praktika suchasnoï psihologii : zb. nauk. pr. Zaporizhzhya. № 5. T. 1. S. 81–86 [in Ukrainian].
13. Yablons'kij A.I. (2021). Funkcional'nikomponenti ekspertnoï diyal'nosti psihologa: teoretichnij analiz. Naukovij visnik Hersons'kogo derzhavnogo universitetu. Seriya: Psihologichni nauki. Herson. Vip. 4. S. 105–109 [in Ukrainian].
14. Aaron Ben Ze'ev.(2020). The Thing Called Emotion. The Oxford Handbook of Philosophy of Emotion, Oxford: Oxford University Press. P. 34.
15. Gehl J. (2010). Cities for people. Washington – Covelo – London: Island Press. 288 p.
16. Gray Ch. (2020). Are Manhattan's Right Angles Wrong? The New York Times. 23 oct.
17. Vandervelde E. L. (2021). Exode rural et le retour aux champs. Paris. Alcan. 332 p.
18. Hunter John A. (2020). Ph.D. Understanding Juvenile Sex Offenders. Research Findings and Guidelines for Effective Management and Treatment. P. 1–12.
19. I Montgomery Ch. (2023). Happy City: Transforming Our Lives Through Urban Design. NY: Farrar, Straus, and Giroux. 368 p.
20. Solomon R. S. (2022). The philosophy of emotions. Handbook of emotions / edited by Michael Lewis, Jeannette M. Haviland-Jones, Lisa Feldman Barrett. NY: The Guilford Press. P. 3–16.

Дата першого надходження рукопису до видання: 19.09.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 14.10.2025
Дата публікації: 28.11.2025

УДК 159.9.019.4:159.923-026.15](045)
DOI <https://doi.org/10.26661/2786-7471/2025-4-15>

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ПРОАКТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ СИТУАЦІЙНОЇ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ

Хілько С. О.

*кандидат психологічних наук, доцент,
завідувач кафедри психології та педагогіки
Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»
Берестейський проспект, 37, Київ, Україна
orcid.org/0000-0002-5043-0303
H.S.A.psychologist@meta.ua*

Ключові слова:

проактивність, проактивна поведінка, проактивна особистість, ситуаційна невизначеність, толерантність/інтолерантність до ситуаційної невизначеності, психологічні ресурси, адаптація.

Статтю присвячено теоретичному аналізу дослідження психологічних особливостей прояву проактивності особистості в умовах ситуаційної невизначеності. Теоретико-концептуальну основу дослідження становлять напрацювання з проблематики проактивності особистості та проактивного стилю ухвалення рішень, ситуаційної невизначеності, толерантності/інтолерантності до ситуаційної невизначеності, а також копінг-стратегій подолання невизначеності.

У статті проактивність розглядається як здатність свідомо ініціювати необхідні дії, керуючись власними цінностями й життєвими цілями, а також проявляти відповідальність за вплив на зміни в навколишньому середовищі та власному житті.

З'ясовано, що джерелом невизначеності є не лише обмеженість фактів чи даних, а й наявність множинних інтерпретацій. У психологічному вимірі невизначеність тісно пов'язана з новизною, складністю, суперечливістю, неоднозначністю, ризиком. Дослідження висвітлює принципово різні виміри невизначеності: об'єктивний і суб'єктивний. Перший пов'язаний з непередбачуваністю майбутнього, другий – із браком знань про поточний стан речей. Установлено, що ситуаційна невизначеність завжди пов'язана з конкретною подією та емоційною реакцією на неї у вигляді занепокоєння, тому запропоновано розглядати ставлення до неї через конструкти толерантності/інтолерантності.

На основі теоретичного аналізу дослідження розроблено п'ятикомпонентний структурний підхід до прояву проактивності особистості в умовах ситуаційної невизначеності, що включає когнітивний, емоційно-регулятивний, мотиваційний, поведінковий, ціннісно-смысловий, кожен із яких відображає специфічні способи сприйняття, оцінки, емоційного реагування, цілеспрямованих дій і смислового осмислення невизначених ситуацій.

Стаття наголошує, що прояв проактивності в умовах ситуаційної невизначеності є способом мобілізації та цілеспрямованого використання психологічних ресурсів особистості, що дає змогу ефективно передбачати можливі зміни, ініціювати дії, адаптуватися до нестабільних умов і перетворювати невизначені ситуації на можливості для розвитку й самореалізації.

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF PERSONALITY PROACTIVITY MANIFESTATION IN CONDITIONS OF SITUATIONAL UNCERTAINTY

Khilko S. O.

*Ph.D. (Psychology), Associate Professor,
Head of the Department of Psychology and Pedagogy
National Technical University of Ukraine
“Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”
Beresteyskyi Ave., 37, Kyiv, Ukraine
orcid.org/0000-0002-5043-0303
H.S.A.psycholog@meta.ua*

Key words: *proactivity, proactive behavior, proactive personality, situational uncertainty, tolerance/intolerance to situational uncertainty, psychological resources, adaptation.*

The article is devoted to the theoretical analysis of the study of psychological features of personality proactivity manifestation in conditions of situational uncertainty. The theoretical and conceptual basis of the study consists of developments on the problems of personality proactivity and proactive decision-making style, situational uncertainty, tolerance/intolerance to situational uncertainty, as well as coping strategies for overcoming uncertainty. In the article, proactivity is considered as the ability to consciously initiate necessary actions, guided by one's own values and life goals, as well as to show responsibility for influencing changes in the environment and one's own life.

It was found that the source of uncertainty is not only the limitedness of facts or data, but also the presence of multiple interpretations. In the psychological dimension, uncertainty is closely related to novelty, complexity, contradictoriness, ambiguity, and risk. The study highlights fundamentally different dimensions of uncertainty: objective and subjective. The first is associated with the unpredictability of the future, the second – with a lack of knowledge about the current state of affairs. It was established that situational uncertainty is always associated with a specific event and an emotional reaction to it in the form of anxiety, therefore it is proposed to consider the attitude towards it through the constructs of tolerance/intolerance.

Based on the theoretical analysis of the study, a five-component structural approach to the manifestation of personality proactivity in conditions of situational uncertainty was developed, which includes cognitive, emotional-regulatory, motivational, behavioral, value-semantic components, each of which reflects specific ways of perceiving, evaluating, emotional responding, purposeful actions, and semantic comprehension of uncertain situations.

The article emphasizes that the manifestation of proactivity in conditions of situational uncertainty is a way of mobilizing and purposefully using the psychological resources of an individual, which allows effectively anticipating possible changes, initiating actions, adapting to unstable conditions, and transforming uncertain situations into opportunities for development and self-realization.

Постановка проблеми. Соціальні трансформації, економічна нестабільність, глобальні кризи, а також воєнні дії, що тривають в Україні, створюють нову реальність, у якій особистість стикається з потребою приймати рішення в умовах браку інформації, ризику та непередбачуваності наслідків. У доповіді ООН (2021/2022) зазначено, що на фоні глобальних викликів усе більша невизначеність стала одним із ключових факторів зниження людського розвитку [1], що вказує на зна-

чуєність психологічних ресурсів, які забезпечують здатність ефективно діяти в умовах ситуативної невизначеності, що, з одного боку, є чинником тривожності та стресових реакцій, з іншого – сприяє підвищеній увазі та прояву допитливості, реалізації своїх можливостей.

За таких умов проактивність, як інтегральна характеристика особистості, стає тим психологічним ресурсом, який забезпечує здатність не просто адаптуватися до невизначеності, а й цілеспрямовано

вано формувати бажаний хід подій, впливаючи на власне майбутнє. В українських реаліях значення проактивності зростає у зв'язку з воєнними викликами, внутрішнім і зовнішнім переміщенням населення, утратою стабільності в професійній, освітній та особистій сферах. Таким чином, дослідження психологічних особливостей прояву проактивності в умовах ситуаційної невизначеності має не лише теоретичне, а й вагоме практичне значення для розробки програм підтримки та розвитку особистості в умовах сучасних суспільних викликів.

Концептуальними передумовами для формування уявлень про проактивну поведінку є ідеї когнітивної, гуманістичної та позитивної психології (Г. Олпорт, Д. Міллер, В. Франкл, К. Роджерс, М. Селігман, С. Хобфол, У. Найсер, А. Маслоу та ін.) [2; 3]. Як предиктор проактивності розглядається ідея свободи В. Франкла [4], який у праці *Man's Search for Meaning* (1946) описав здатність людини займати активну позицію стосовно життєвих обставин і брати відповідальність за власний вибір, навіть у ситуаціях зовнішніх обмежень, зокрема в досвіді концтабору.

Представники екзистенційно-гуманістичної психології (А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, В. Франкл) досліджували процеси самоактуалізації, автономії, особистісної зрілості, які в подальшому стали підґрунтям для розуміння проактивності як здатності людини свідомо обирати життєвий шлях, брати відповідальність за власний розвиток та ініціювати зміни в середовищі [5].

Досліджуючи механізми переробки інформації, уваги й пам'яті, У. Найсер і Д. Міллер заклали основу для розуміння когнітивних механізмів у процесі керування інформацією для підготовки до дій. С. Хобфол розвинув концепцію ресурсів стрес-долання, що пояснює, як індивід мобілізує та зберігає власні ресурси (час, енергію, соціальну підтримку) для протидії труднощам і невизначеності [3]. Такий підхід розкриває, що здатність діяти проактивно значною мірою залежить від наявності й ефективного використання цих ресурсів.

Наприкінці ХХ ст. Т. Bateman, J. Crant (1993) уперше запропонували вимір проактивної компоненти поведінки, що стало відправною точкою для подальших емпіричних досліджень у цій сфері. У прикладній, зокрема організаційній, психології термін та операціоналізована конструкція «*proactive personality*» формалізовані значно пізніше [2]. Так, у галузях управління й організаційної поведінки дослідження останніх кількох десятиліть демонструють глибокий інтерес науковців до конструкту «проактивна особистість», розглядаючи його як ключовий предиктор успішності професійної діяльності й адаптивності в умовах змін (S. Din, M. Khan, H. Farid, P. Rodrigo [3]).

Також увага дослідників спрямована на виявлення ролі проактивної особистості як посередника у зв'язку між трансформаційним лідерством та інноваційною поведінкою співробітників (F. Murniasih [6]); визначальні фактори проактивної трудової поведінки працівників (N. Khan [7]); фактори, що сприяють проактивній поведінці й вигоранню працівників (V. Myaskovetsky, L. Shmueli [8]); розширення або уточнення наявних теорій проактивності (J. Crant, N. Chen [9]); посередницьку роль загальної самоефективності між проактивною кар'єрною поведінкою студентів університетів і рисами проактивної особистості (H. Doğanülkü, O. Korkmaz [10]).

Цікавими є результати кількісного та мережевого дослідження, що провели S. Din, M. Khan, H. Farid, P. Rodrigo [3], використовуючи дані Web of Science Core за тридцятирічний період. Дослідникам вдалося окреслити ключові напрями розвитку проблематики проактивної особистості, а також структурувати тематичні кластери, до яких найчастіше зараховують проактивність: підприємницька діяльність, кар'єрний розвиток, продуктивна робоча поведінка, інноваційне лідерство та процеси соціалізації. Водночас підкреслюється, що, попри значний масив наявних напрацювань, досі бракує цілісної систематизації й узгодження теоретичних підходів до розуміння проактивної поведінки.

У дослідженні A. Bakker, P. Petrou, E. Op den Kamp, M. Tims [11] обґрунтували й емпірично перевірили теоретичну модель, яка пояснює взаємозв'язок між проактивним управлінням життєвою силою, залученістю до роботи та креативністю працівників. Зокрема, встановлено, що проактивне управління життєвою силою сприяє зростанню креативності через підвищення залученості до роботи.

В українському науковому дискурсі проблема проактивності особистості почала поступово виокремлюватися в окремий напрям психологічних досліджень протягом останнього десятиліття. Проактивність трактується як характеристика ефективної та стресостійкості особистості; як психолого-педагогічна проблема; стала рисою, що дає змогу передбачати труднощі й перетворювати їх на можливості; ресурс студентської молоді для досягнення успішності в майбутній професійній діяльності (А. Волянюк, О. Гуляєва, Т. Гуменникова, Л. Зотова, В. Зливков, Т. Ларіна, К. Павелків, В. Савінов, Ж. Стельмашук та ін.). Таким чином, зарубіжна наука тяжіє до прикладного й емпіричного аналізу проактивності в професійному середовищі, тоді як українські дослідження зосереджені на її внутрішньоособистісних і ціннісно-сміслових аспектах.

Окрему групу становлять дослідження, присвячені рефлексії та прийняттю рішень залежно від рівня проактивності; копінг-стратегіям; механізмам ресурсної мобілізації та адаптивної поведінки в кризових ситуаціях. Українські науковці аналізують способи подолання невизначеності через емоційну саморегуляцію, когнітивну переоцінку ситуації, пошук соціальної підтримки, толерантності до невизначеності, планувальну активність або, навпаки, уникнення. У цьому контексті варто відзначити праці О. Вернік, І. Дроботько, П. Лушина, О. Мартинової, Ю. Мельник, О. Милославської, О. Павленко та ін., які вивчали реакції особистості на невизначеність, особливо в періоди суспільних змін і криз.

Незважаючи на велику кількість наукових досліджень, присвячених проблемі проактивності, актуальними залишаються питання форм прояву проактивності в умовах ситуаційної невизначеності.

Мета статті – виявлення психологічних особливостей прояву проактивності особистості в умовах ситуаційної невизначеності як цілісної системи взаємопов'язаних компонентів.

Для досягнення мети визначено такі завдання: 1) здійснити теоретичний аналіз проактивності в сучасних зарубіжних і вітчизняних дослідженнях; 2) проаналізувати феномен «ситуаційна невизначеність» як умови прояву проактивності особистості й ставлення до неї; 3) розробити й теоретично обґрунтувати цілісну компонентну систему прояву проактивності особистості в умовах ситуаційної невизначеності.

Результати дослідження з обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Терміни «*proactivity*» (проактивність), «*proactive*» (проактивний) і «*proactively*» (проактивно) давно зафіксовані в авторитетних англомовних тлумачних словниках [12]. В українській мові цей термін переважно вживають як запозичення без перекладу, але вважається нормативним у професійній лексиці психології, менеджменту й педагогіки у формі «проактивність».

Термін «*proactivity*» (іменник) означає швидкість, із якою працівник, компанія чи країна виробляє товари, й обсяг продукції порівняно з тим, скільки часу, праці та грошей потрібно для їх виробництва [12]. Мова йде про високий результат при мінімальних витратах часу, зусиль чи ресурсів. Водночас прикметник «*proactive*» означає дії в очікуванні майбутніх проблем, потреб або змін [12]. Ідеться про здатність людини не чекати на появу проблем, а заздалегідь усвідомлено брати контроль над ситуацією, ініціюючи необхідні дії, замість реагування на вже наявну ситуацію. Відповідно, прислівник «*proactively*» означає спосіб дії – спричинення змін шляхом ужиття заходів,

а не реагування на зміни [12; 13], що акцентує увагу на превентивності й ініціативності як формі впливу на події.

Цікавим у контексті дослідження є факт, що донедавна слово «*реактивний*» (у цьому сенсі) насправді не мало антоніма. Тому слово «*проактивний*» придумано для опису людини, яка завжди дивиться в майбутнє, щоб бути готовою до всього [13].

Варто зазначити, що словники передусім виконують номінативну функцію, натомість науковий дискурс формує концепт, наповнюючи термін теоретичним змістом, структурою та функціональними характеристиками. Тому в психології термін «проактивність» перетворюється на категорію аналізу проактивності особистості, проактивної поведінки, рис проактивної особистості.

Так, J. Crant, N. Chen зазначають, що в науковій літературі існує розбіжність у підходах до вивчення проактивності: деякі дослідники концентруються на особистісних характеристиках, інші – на конкретних проактивних діях, які можна виміряти та змінювати. Однак обидва підходи визнають проактивність як ключову складову успішної адаптації й розвитку в складних умовах праці. Проактивність, на думку авторів, включає ініціативність, відповідальність за зміни, стратегічне планування дій та активний вплив на робоче середовище [9].

Ж. Стельмашук, К. Павелків *проактивність* розглядають як здатність людини діяти на основі власних цінностей і цілей, самостійно ініціювати поведінку та формувати умови життя, а не лише реагувати на зовнішні обставини [14].

Прояви проактивності пов'язують з особистісною відповідальністю, самодетермінацією та ресурсами, які допомагають людині зберігати психологічне благополуччя й долати стресові впливи [14]; суб'єктивністю й самодетермінацією, інтернальністю та самоконтролем, рефлексивністю й прийняттям рішень, антиципацією та інтуїцією, виходом із зони комфорту, ресурсністю й особистісним потенціалом, резистентністю та стійкістю, орієнтацією на цілі й цінності тощо [15].

Зарубіжні дослідники компоненти проактивності ділять на варіативні (антиципація, рефлексія, локус контролю, відповідальність, ініціативність, наполегливість) та інваріативні (антиципація, контроль над ситуацією, здатність ініціювати зміни в навколишньому середовищі) [16]. Антиципація як складова проактивності може включатися як до інваріантного, так і до варіантного компонентів, залежно від особливостей теоретичної моделі й авторського підходу.

C. Wu, S. Parker поділяють підходи до розуміння проактивності на три основні, які дають можливість концептуально проаналізувати *харак-*

теристики проактивної особистості [17]: *індивідуальні відмінності* (ініціювання змін у навколишньому середовищі; проактивна особистість є предиктором різних форм проактивної поведінки); *поведінкову перспективу* (покращення відповідності людини та середовища, покращення внутрішнього організаційного середовища, стратегічна поведінка, спрямована на адаптацію організації до зовнішнього середовища); *процесуальний підхід* (постановка цілей, планування, дії й рефлексія). Такий підхід суголосний із дослідженням J. Crant, N. Chen, які реалізацію проактивності особистості розглядали через *проактивну поведінку*, проявами якої є самостійні, випереджувальні дії, спрямовані на зміну або вдосконалення ситуації чи самого себе.

Дотичним до цієї проблеми є емпіричне дослідження О. Милославської, у ході якого виявлено суттєві відмінності в рефлексії та прийнятті рішень залежно від рівня проактивності. Особистість із високим рівнем проактивності більш усвідомлено аналізує власну діяльність і здатна приймати ефективні рішення, що забезпечує конструктивність, самостійність та орієнтацію на якість результату. Натомість низька проактивність проявляється в невпевненості у власних оцінках, потребі постійного зовнішнього підтвердження, пов'язана з обмеженою кількістю альтернатив і прагненням уникати ризику [18], що співвідноситься з процесуальним підходом С. Wu, S. Parker [17] до характеристик проактивної особистості.

Також С. Wu, S. Parker виділяють *мотиваційні механізми проактивної поведінки*: «можу» (Can do) – віра у власні сили; «маю причину» (Reason to) – внутрішня мотивація діяти; «натхненний» (Energized to) – відчуття енергії та позитивного настрою [17].

Таким чином, ці підходи враховують вплив середовища на проактивність, підкреслюють важливість когнітивних і мотиваційних процесів, що лежать в основі різного рівня прояву проактивної поведінки.

Наступним кроком теоретичного дослідження є аналіз феномена ситуаційної невизначеності як умови прояву проактивності особистості.

Дослідження феномена «невизначеність» дає можливість констатувати його представленість у науковому дискурсі різноманітними категоріями, від негативного явища, що потребує усунення, до позитивного чинника, пов'язаного з відкриттям нових можливостей і збагаченням життєвого досвіду. Джерелом невизначеності є не лише обмеженість фактів чи даних, а й наявність *множинних інтерпретацій*, різних смислів та альтернативних оцінок однієї й тієї самої події. У психологічному вимірі невизначеність тісно пов'язана з новизною, складністю, супе-

речливістю, ризиком, відсутністю контролю, необхідністю планування, прийняттям рішень і реалізацією дій [19], неоднозначністю й непередбачуваністю [20].

Невизначеність можна охарактеризувати як стан, за якого людині бракує достатньої інформації про умови майбутньої діяльності, що ускладнює прогнозування перебігу подій і знижує можливість точного передбачення результатів. Вона виникає там, де знання є неповними, а ситуація – багатоваріантною та суперечливою [19].

Ситуаційна невизначеність завжди пов'язана з конкретною подією [21], є невід'ємною умовою життєдіяльності особистості [20] і характеризується: непередбачуваністю, неоднозначністю й браком інформації; пов'язана зі збільшенням занепокоєння й інших реакцій на стрес [21]; системою як суб'єктивних, так і об'єктивних факторів, що порушують рівновагу людини [22].

У цьому контексті привертає увагу дослідження J. Alquist, R. Baumeister, які розрізняють два принципово різних виміри невизначеності – *суб'єктивний та об'єктивний*. Перший пов'язаний із браком знань про поточний стан речей, тобто з когнітивною недостатністю інформації щодо фактів. Другий – із непередбачуваністю майбутнього, яке ще не сформоване й не піддається остаточному прогнозуванню. Здійснений авторами метааналітичний огляд показує, що *суб'єктивна невизначеність* зазвичай призводить до поведінкового гальмування, активації механізмів економії ресурсів (у тому числі вольових), а також стимулює інформаційний пошук, який, однак, нерідко набуває хаотичного або дезадаптивного характеру. Натомість *об'єктивна невизначеність* провокує підвищення збудження, зростання мотивації до дії та готовність ризикувати, навіть якщо така поведінка може видаватися ірраціональною [1].

В іншому дослідженні, спрямованому на аналіз поведінкових стратегій особистості в умовах ситуаційної невизначеності, Ю. Мельник представила три *форми особистісної активності*: ігнорування, пристосування й цілепокладання. *Цілепокладання* є стратегією, у якій особистість активно формує й устанавлює власні життєві цілі, щоб мати орієнтири в умовах невизначеності. Стратегія *пристосування* означає коригування поведінки відповідно до зовнішніх умов, водночас вона залишається активною, проявляється в адаптації та зміні ставлення до ситуації або за необхідності змінюються способи дії. *Ігнорування* розглядається не як пасивність, а як продуктивна стратегія збереження психічного ресурсу: свідоме невтручання в незначні або неконтрольовані аспекти ситуації дає змогу знизити перевантаження когнітивної системи. Авторка зазначає, що

успішність стратегії залежить від її релевантності як самій ситуації, так й особистісним характеристикам індивіда, що перебуває в ситуації невизначеності [20].

Ставлення особистості до ситуаційної невизначеності може проявлятися через конструкти толерантності/інтолерантності [23]. Зокрема, *толерантність до ситуаційної невизначеності* означає здатність особистості виявляти стійкість до об'єктивних і суб'єктивних аспектів невизначеності, позитивне сприйняття таких ситуацій і сміливість випробовувати нові способи їх вирішення. Натомість *інтолерантність до ситуаційної невизначеності* проявляється як прагнення до ясності й контролю над подіями, супроводжується неприємними емоціями й почуттям дискомфорту, а також виявляється у формі пасивної адаптації або ухилення від активного вирішення таких ситуацій.

Таким чином, ситуаційну невизначеність можна розглядати як конкретну життєву подію або умову, яка на когнітивному рівні постає у вигляді об'єктивної чи суб'єктивної нестачі інформації, що ускладнює прогнозування та гальмує процес прийняття рішення; на емоційному – супроводжується переживаннями тривоги, стресу, внутрішнього напруження або активізації пошукової активності; у поведінковому вимірі зумовлюється як дезорганізацією дій та уникненням відповідальності, так й активним пошуком шляхів реалізації власного потенціалу та досягнення бажаного результату. Мотиваційна складова проявляється в схильності ініціювання змін або пасивного пристосовування до них. Водночас ціннісно-смысловий вимір забезпечує наділення подій особистісним значенням, від якого залежить, чи перетвориться ситуація на ресурс роз-

витку, чи буде сприйнята як чинник психологічного напруження.

Теоретичний аналіз двох феноменів дає змогу представити в межах структурного підходу психологічні особливості прояву проактивності особистості в умовах ситуаційної невизначеності у вигляді п'яти взаємопов'язаних компонентів, що утворюють цілісну систему: когнітивного, емоційно-регулятивного, поведінкового, мотиваційного, ціннісно-смыслового (таблиця 1).

Узагальнення змістових характеристик прояву проактивності особистості в умовах невизначеності, представлених у таблиці 1, створює підґрунтя для формування робочого визначення досліджуваного феномена. *Прояви проактивності особистості в умовах ситуаційної невизначеності* – це форми активної поведінки та способи реагування, що ґрунтуються на здатності особистості передбачати можливі зміни, зберігати емоційну толерантність, ініціювати цілеспрямовані дії, використовувати внутрішні й зовнішні ресурси та осмислювати невизначеність крізь призму власних цінностей і життєвих смислів, перетворюючи нестабільні обставини на можливості для особистісного/професійного розвитку й активного формування власного середовища.

Представлена компонентна структура, зокрема окремі її аспекти, знаходять підтвердження в низці сучасних теоретичних та емпіричних дослідженнях. Так, С. Wu, S. Parker [17] зазначають, що люди з високою потребою в пізнанні більш схильні до проактивної поведінки, оскільки їм комфортно працювати з новизною, складністю й невизначеністю. Вони краще інтегрують нову інформацію, формують стійкі установки та наполегливо реалізують проактивні цілі. Проте значущість потреби в пізнанні залежить від контексту

Таблиця 1

Прояви проактивності особистості в умовах ситуаційної невизначеності

Компоненти	Прояви проактивності
Когнітивний	Передбачення можливих сценаріїв; гнучкість мислення; здатність бачити невизначеність як ресурс; здатність працювати з неповною інформацією; гнучкість у переоцінці ситуації; толерантність до невизначеності
Емоційно-регулятивний	Емоційна толерантність до ситуаційної невизначеності; регуляція емоційних реакцій, станів; перетворення емоційної реакції з джерела загрози на стимул до дії
Мотиваційний	Внутрішня налаштованість на перетворення ситуації відповідно до власних цілей; зростання й розширення контролю над майбутнім; прагнення до розвитку навіть за відсутності гарантій результату; мотиваційне спрямування на зміни (внутрішнього й зовнішнього середовища)
Поведінковий	Здатність проявляти активність за умов неповної інформації; ініціювання дій попри ризик і невпевненість; випробування нових стратегій вирішення проблемних ситуацій; здатність приймати ефективні рішення та конструктивно діяти
Ціннісно-смысловий	Усвідомлення невизначеності як частини власного життєвого шляху; здатність знаходити або створювати сенс у ситуації, що не має однозначного рішення; актуалізація особистісних цінностей і життєвих смислів як шлях до подолання ситуаційної невизначеності й цілеспрямованого впливу на власне майбутнє

роботи: за умов високої автономії або сильному тиску часу (стресорі) ця риса менш важлива, бо ситуація сама стимулює проактивність. Навпаки, у менш автономних чи менш напружених умовах потреба в пізнанні відіграє ключову роль.

Важливість *когнітивного компонента* в структурі прояву проактивності також підтверджується дослідженням J. Siebert, R. Kunz, P. Rolf [24]. Згідно з їхнім підходом, проактивність у процесі прийняття рішень ґрунтується як на характерологічних особливостях особистості, так і на специфічних когнітивних навичках. До *проактивних рис характеру* зараховують прагнення до вдосконалення й ініціативність, що проявляється в активному формуванні власного середовища. *Проактивні когнітивні компоненти* включають систематичне визначення цілей та альтернатив, цілеспрямований пошук релевантної інформації та використання «радару рішень» для своєчасного ухвалення оптимальних рішень.

Емоційно-регулятивний компонент є вирішальним у підтримці оптимального рівня емоційного напруження задля підвищення внутрішньої мобілізації та перетворення невизначеності з джерела загрози на стимул до дії. В емпіричному дослідженні H. Broos, C. Stamatis, Z. Goodman, M. Labre, M. Zvolensky й K. Timpano [21] проаналізували, як ситуаційна невизначеність взаємодіє з чутливістю до тривоги та непереносимістю дистресу, впливаючи на очікуване занепокоєння й поведінку в умовах загрози. Результати показали, що саме емоційна інтолерантність є потужним предиктором зростання тривоги в ситуаціях високої невизначеності, натомість емоційна толерантність знижує рівень очікуваного занепокоєння. Також R. Baumeister, H. Broos, A. Gerlach, C. Stamatis, M. Freeston дослідили, що емоційні чинники, такі як тривожність і непереносимість дистресу, впливають на готовність діяти в непередбачуваних умовах [21], що в контексті прояву проактивності сприяє використанню тривоги як сигналу до дії та конструктивного реагування попри непередбачуваність ситуації.

Мотиваційний компонент забезпечує готовність впливати на ситуаційну невизначеність, спрямовує особистість на її конструктивне подолання за рахунок мотиваційних чинників, які визначають проактивну поведінку. Упевненість у власних можливостях для здійснення дій, внутрішня мотивація та наявність стимулів для активних кроків, відчуття енергії та позитивного настрою, ініціювання змін [17] спонукають особистість свідомо брати на себе відповідальність за подолання труднощів в умовах ситуаційної невизначеності.

Поведінковий компонент характеризується конкретними діями та стратегіями, які особистість

застосовує у відповідь на ситуаційну невизначеність. Проактивні стратегії дають змогу не лише долати невизначеність, а й використовувати її як ресурс розвитку (J. Alquist, J. Siebert, R. Kunz [1; 24]). Автори підкреслюють, що за умови *суб'єктивної невизначеності* (об'єктивна визначеність) доцільно тимчасово утриматися від активних дій і зосередитися на пошуку додаткової інформації. Натомість за умови реальної нестачі інформації в самій ситуації - *об'єктивна невизначеність* при суб'єктивній впевненості у відсутності нової інформації, найбільш ефективною стратегією є ініціювання дій, яка дає змогу вплинути на перебіг подій і прояснити ситуацію через власну активність [1; 24], що підкреслює роль проактивності як ключового механізму адаптації й особистісного зростання в умовах невизначеності.

Цікавою в контексті дослідження є створена J. Siebert, R. Kunz [24] *шкала проактивного прийняття рішень* (PDMS), що відображає сутність проактивного стилю ухвалення рішень, спираючись на шість ключових вимірів: систематичний аналіз проблеми; пошук додаткової інформації; прогностичне мислення; оцінка ризиків та альтернатив; самоефективність у прийнятті рішень; відповідальність за наслідки. На їхню думку, *проактивне прийняття рішень* сприяє більшій вірі у власні здібності й підвищує задоволення від своїх рішень і життям загалом [24]. Запропонована шкала фактично відображає не просто стиль прийняття рішень, а й структуру когнітивної та мотиваційно-вольової готовності діяти проактивно в ситуаційній невизначеності.

Функція ціннісно-сміслового компонента проявляється в активній ініціації змін відповідно до власних життєвих принципів і бачення майбутнього. На думку О. Павленко [25], саме розуміння особистістю власних життєвих смислів, життєвих завдань і життєвих цілей допомагає організовувати власне життя й будувати нові схеми життєзабезпечення у будь-яких змінюваних як зовнішніх, так і внутрішніх умовах.

Висновки і перспективи подальших розробок у напрямку дослідження. Здійснений теоретичний аналіз проактивності в сучасних зарубіжних і вітчизняних дослідженнях засвідчує: зарубіжна наука переважно орієнтована на прикладні й емпіричні аспекти проактивності в професійному середовищі, натомість українські дослідники більшу увагу приділяють її внутрішньо особистісним, ціннісним і смисложиттєвим вимірам, особливо в кризових ситуаціях. Крім того, простежується методологічна неоднорідність у розумінні проактивності, що зумовлена не стільки протиставленням підходів, скільки різним рівнем його операціоналізації. Частина дослідників інтерпретує проактивність як відносно стабільну

особистісну диспозицію, тоді як інші - як ситуативно зумовлену поведінкову активність. Ці позиції не виключають одна одну, а відображають дві площини аналізу: психологічний ресурс, який забезпечує здатність особистості зберігати функціональність та ініціювати конструктивні дії в умовах ситуаційної невизначеності, і реалізація – конкретні прояви проактивності.

З'ясовано, що ситуаційна невизначеність пов'язана з конкретною подією та супроводжується відповідною емоційною реакцією на неї, проявляється через поєднання непередбачуваності, неоднозначності й інформаційної недостатності. В умовах такої невизначеності особистість може демонструвати різні стратегії активності: ігнорування ситуаційних подразників як способу збереження психічного ресурсу; пристосування до обставин як адаптації до ситуації; цілепокладання, що передбачає ініціювання змін. Ставлення до невизначеності виявляється через толерантність до ситуаційної невизначеності або

інтолерантність, які виконують роль регуляторів вибору поведінкових реакцій.

Розроблена компонентна система психологічних особливостей прояву проактивності особистості в умовах ситуаційної невизначеності, до якої входять когнітивний, емоційно-регулятивний, мотиваційний, поведінковий, ціннісно-смысловий компоненти, спирається на теоретично й емпірично доведені результати дослідження взаємозв'язків між зазначеними показниками компонентів і їх роллю в мобілізації психологічних ресурсів для проактивного прийняття рішень і способів дій в умовах ситуаційної невизначеності.

Перспективними напрямками подальших досліджень є поглиблене вивчення ставлення особистості до ситуаційної невизначеності, підготовка валідних психодіагностичних методик та емпірична перевірка запропонованої компонентної системи прояву проактивності особистості в умовах ситуаційної невизначеності на різних вибірках.

ЛІТЕРАТУРА

1. Alquist J. L., Baumeister R. F. Dealing with Uncertain Situations. Texas, Texas Tech University; Cambridge, Harvard University, 2024. DOI: 10.13140/RG.2.2.18259.94244.
2. Bateman T. S., Crant J. M. The Proactive Component of Organizational Behavior: A Measure and Correlates. *Journal of Organizational Behavior*. 1993. Vol. 14, № 2. P. 103–118. DOI: 10.1002/job.4030140202.
3. Din S. U., Khan M. A., Farid H., Rodrigo P. Proactive personality: A bibliographic review of research trends and publications. *Personality and Individual Differences*. 2023. Vol. 205. DOI: 10.1016/j.paid.2022.112066.
4. Frankl V. E. Man's Search for Meaning / foreword by Harold S. Kushner, afterword by William J. Winslade. Boston : Beacon Press, 2006. 184 p. URL: <https://www.beacon.org/Mans-Search-for-Meaning-P602.aspx>.
5. Bland A. M., Derobertis E. M. The Humanistic Perspective in Psychology.. 2017. P. 1–19. DOI: 10.1007/978-3-319-28099-8_1484-2 (дата звернення: 20.09.2025).
6. Murniasih F. The Role of Proactive Personality on Transformational Leadership and Innovative Work Behavior. *Psychocentrum Review*. 2023. Vol. 5, № 1. P. 29–41. DOI: 10.22219/pr.v5i1.15354.
7. Khan N. A. Determinants of Proactive Work Behavior of Employees During the COVID-19 Crisis: A Perspective on Toxic Leadership in the Virtual Work Setting. *European Journal of Psychology Open*. 2021. Vol. 80 (1–2), P. 77–87. DOI: 10.1024/2673-8627/a000007.
8. Myaskovetsky V., Shmueli L. Transformational leadership vs. proactive personality: Contributing factors to physiotherapists proactive behaviors and burnout during the SARS-COV-2 pandemic. *Physiotherapy Research International*. 2023. Vol. 28(4). P. 1–10. DOI: 10.1002/pri.2011.
9. Crant J. M., Chen N. Proactive personality and behavior: Opportunities for refining theory and creating a more unified understanding. *Journal of Management Science Reports*. 2024. Vol. 2 (3-4). P. 280–295. <https://doi.org/10.1177/27550311241286882>.
10. Doğanülkü H. A., Korkmaz O. The role of proactive personality and general self-efficacy in proactive career behavior: a mediation model. *International Journal of Educational and Vocational Guidance*. 2025. Vol. 25. P. 539–563. <https://doi.org/10.1007/s10775-023-09597-9>.
11. Bakker A. B., Petrou P., Op den Kamp E. M., Tims M. Proactive Vitality Management, Work Engagement, and Creativity: The Role of Goal Orientation. *Applied Psychology*. 2020. Vol. 69(2). P. 351–378. DOI: <https://doi.org/10.1111/apps.12173>.
12. Proactivity. *Oxford Learner's Dictionaries*. URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/proactivity> (дата звернення: 30.09.2025).
13. Proactive. *Cambridge Dictionary*. URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/proactive> (дата звернення: 30.09.2025).
14. Стельмашук Ж., Павелків К. Проактивність як психолого-педагогічна проблема. Інноватика у вихованні. 2022. № 15. С. 251–260. URL: <https://ojs.itup.com.ua/index.php/iiv/article/view/466>.

15. Савінов В. В. Проактивність як особистісна риса для забезпечення конструктивної поведінки в загрозливих обставинах. *Забезпечення конструктивної поведінки населення в умовах екстремального стресу* : матеріали круглого столу (27 берез. 2025 р., м. Київ) / за наук. ред. О. В. Креденцер ; Інститут соціальної та політичної психології НАПН України. Київ : Талком, 2025. 88 с. С. 80–84. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/746272>.
16. Воляннюк А. М. Феномен проактивності в зарубіжних дослідженнях. *Габітус*. 2023. Вип. 53. С. 173–177. DOI <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2023.53.29>.
17. Wu C., Parker S. K. Thinking and Acting in Anticipation: A Review of Research on Proactive Behavior. *Advances in Psychological Science*. 2013. Vol. 21, № 4. P. 679–700. DOI: 10.3724/SP.J.1042.2013.00679.
18. Милославська О. В., Гуляєва О. В. Особливості проактивності у студентів із різним рівнем психологічного здоров'я. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія «Психологія»*. 2021. Т. 32(71), № 5. С. 48–53. URL: https://psych.vernadskyjournals.in.ua/journal/5_2021/8.pdf.
19. Хілько С. О. Особливості формування толерантності до невизначеності в майбутніх психологів. *РЕНІ-світ: особистісний розвиток та психолого-педагогічна допомога в сучасних умовах* : методичні рекомендації / за ред. П. Лушина, Я. Сухенко. Полтава : ФОП Мирон І. А., 2021. С. 50–65.
20. Мельник Ю. В. Психологічні стратегії життєдіяльності особистості в умовах ситуаційної невизначеності : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Київ, 2020. 297 с.
21. Broosa H. C., Stamatis C. A., Goodman Z., Llabre M. M., Zvolensky M., Timpano K. R. Situational uncertainty interacts with anxiety sensitivity and distress intolerance to predict anticipated worry and preparation for a hurricane. *Anxiety, Stress, & Coping*. 2023. Vol. 36, № 2. P. 241–258. DOI: 10.1080/10615806.2022.2045013.
22. Павленко О. В. Емоційні стани як фактор прийняття рішень в умовах ситуаційної невизначеності. *Сучасні проблеми екологічної психології: життєдіяльність особистості в умовах середовищної невизначеності* : матер. XVIII Міжнар. наук.-практ. конф., 13 трав. 2022 р., Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка, 2022. С. 19–21. URL: http://www.ecopsy.com.ua/data/conf_2022/tezy_ecopsy_13_05_2022.html.
23. Дячок О. В. Проблема організації життєдіяльності в умовах середовищної невизначеності. *Перспективи та інновації науки*. 2023. № 4. С. 403–416. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-4\(22\)-403-416](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-4(22)-403-416).
24. Siebert J. U., Kunz R. E., Rolf P. Effects of proactive decision making on life satisfaction. *European Journal of Operational Research*. 2020. Vol. 280(3). P. 1171–1187. URL: <https://doi.org/10.1016/j.ejor.2019.08.011>.
25. Павленко О. В. Стратегії життєреалізації особистості в умовах середовищної невизначеності. *Особливості особистісних стратегій життєдіяльності в умовах невизначеності середовища* : монографія / Ю. М. Швалб, Л. А. Варава, О. Л. Вернік, О. М. Дячок, Т. М. Кирпенко, О. В. Павленко ; за ред. Ю. М. Швалба. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2024. С. 170–195.

REFERENCES

1. Alquist, J. L., & Baumeister, R. F. (2024) *Dealing with Uncertain Situations*. Texas, Texas Tech University; Cambridge, Harvard University. DOI: 10.13140/RG.2.2.18259.94244.
2. Bateman, T. S., & Crant, J. M. (1993) The Proactive Component of Organizational Behavior: A Measure and Correlates. *Journal of Organizational Behavior*, 14, 2, 103–118. DOI: 10.1002/job.4030140202.
3. Din, S. U., Khan, M. A., Farid, H., & Rodrigo, P. (2023) Proactive personality: A bibliographic review of research trends and publications. *Personality and Individual Differences*, 205. DOI: 10.1016/j.paid.2022.112066.
4. Frankl, V. E. (2006) *Man's Search for Meaning* (H. S. Kushner, Foreword; W. J. Winslade, Afterword). Boston: Beacon Press, 184. <https://www.beacon.org/Mans-Search-for-Meaning-P602.aspx>.
5. Bland, A. M., & Derobertis, E. M. (2017) The Humanistic Perspective in Psychology, 1–19. DOI: 10.1007/978-3-319-28099-8_1484-2.
6. Murniasih, F. (2023) The Role of Proactive Personality on Transformational Leadership and Innovative Work Behavior. *Psychocentrum Review*. 5, 1, 29–41. DOI: 10.22219/pr.v5i1.15354.
7. Khan, N. A. (2021) Determinants of Proactive Work Behavior of Employees During the COVID-19 Crisis: A Perspective on Toxic Leadership in the Virtual Work Setting. *European Journal of Psychology Open*, 80 (1–2), 77–87. DOI: 10.1024/2673-8627/a000007.

8. Myaskovetsky, V., & Shmueli, L. (2023) Transformational leadership vs. proactive personality: Contributing factors to physiotherapists proactive behaviors and burnout during the SARS-COV-2 pandemic. *Physiotherapy Research International*, 28(4), 1–10. DOI: 10.1002/pri.2011.
9. Crant, J. M., & Chen, N. (2024) Proactive personality and behavior: Opportunities for refining theory and creating a more unified understanding. *Journal of Management Science Reports*, 2 (3-4), 280–295. <https://doi.org/10.1177/27550311241286882>.
10. Doğanülkü, H. A., & Korkmaz, O. (2025) The role of proactive personality and general self-efficacy in proactive career behavior: A mediation model. *International Journal of Educational and Vocational Guidance*, 25, 539–563. <https://doi.org/10.1007/s10775-023-09597-9>.
11. Bakker A. B., Petrou P., (2020) Op den Kamp E. M., Tims M. Proactive Vitality Management, Work Engagement, and Creativity: The Role of Goal Orientation. *Applied Psychology*, 69 (2), 351–378. DOI: <https://doi.org/10.1111/apps.12173>.
12. Oxford Learner's Dictionaries. (n.d.). *Proactivity*. Retrieved September 30, 2025, from: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/proactivity>.
13. Cambridge Dictionary. (n.d.). *Proactive*. Retrieved September 30, 2025, from: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/proactive>.
14. Stelmashuk, Zh., & Pavelkiv, K. (2022) Proaktyvnist yak psykholoho-pedahohichna problema [Proactivity as a psychological and pedagogical problem] *Innovatyka u vykhovanni*, 15, 251–260. <https://ojs.itup.com.ua/index.php/iiu/article/view/466> [in Ukrainian].
15. Savinov, V. V. (2025). Proaktyvnist yak osobystisna rysa dlia zabezpechennia konstruktyvnoi povedinky v zahrozlyvykh obstavynakh [Proactivity as a personality trait for ensuring constructive behavior in threatening circumstances]. In O. V. Kredentser (Ed.), *Zabezpechennia konstruktyvnoi povedinky naselennia v umovakh ekstremalnoho stresu: Materialy kruhloho stolu* (Kyiv, March 27, 2025) (pp. 80–84). Instytut sotsialnoi ta politychnoi psykholohii NAPN Ukrainy / Talkom. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/746272> [in Ukrainian].
16. Volianiuk, A. M. (2023) Fenomen proaktyvnosti v zarubizhnykh doslidzhenniakh [The phenomenon of proactivity in foreign studies]. *Habitus*, 53, 173–177. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2023.53.29> [in Ukrainian].
17. Wu, C., & Parker, S. K. (2013) Thinking and Acting in Anticipation: A Review of Research on Proactive Behavior. *Advances in Psychological Science*, 21, 4, 679–700. DOI: 10.3724/SP.J.1042.2013.00679.
18. Myloslavska, O. V., & Huliaieva, O. V. (2021) Osoblyvosti proaktyvnosti u studentiv iz riznym rivnem psykholohichnoho zdorovia [Features of proactivity in students with different levels of psychological health]. *Vcheni zapysky Tavriiskoho natsionalnoho universytetu imeni V. I. Vernadskoho. Seriya: Psykholohiia*, 32 (71), 5, 48–53. https://psych.vernadskyjournals.in.ua/journal/5_2021/8.pdf [in Ukrainian].
19. Khilko, S. O. (2021). Osoblyvosti formuvannia tolerantnosti do nevyznachenosti v maibutnikh psykholohiv [Features of developing tolerance to uncertainty in future psychologists]. In P. Lushyn & Ya. Sukhenko (Eds.), *REHI-svit: osobystisnyi rozvytok ta psykholoho-pedahohichna dopomoha v suchasnykh umovakh: Metodychni rekomendatsii* (pp. 50–65). FOP Myron I. A. [in Ukrainian].
20. Melnyk, Yu. V. (2020). *Psykholohichni stratehii zhyttiediialnosti osobystosti v umovakh sytuatsiinoi nevyznachenosti* [Psychological strategies for personal life in conditions of situational uncertainty] (Unpublished candidate dissertation). H. S. Kostiuk Institute of Psychology of the NAES of Ukraine, Kyiv [in Ukrainian].
21. Broosa, H. C., Stamatis, C. A., Goodman, Z., Llabre, M. M., Zvolensky, M., & Timpano, K. R. (2023) Situational uncertainty interacts with anxiety sensitivity and distress intolerance to predict anticipated worry and preparation for a hurricane. *Anxiety, Stress, & Coping*, 36(2), 241–258. DOI: 10.1080/10615806.2022.2045013.
22. Pavlenko, O. V. (2022). Emotsiini stany yak faktor pryiniattia rishen v umovakh sytuatsiinoi nevyznachenosti [Emotional states as a factor in decision-making under conditions of situational uncertainty]. In *Suchasni problemy ekolohichnoi psykholohii: Zhyttiediialnist osobystosti v umovakh seredovyshchnoi nevyznachenosti: Mater. KhVIII Mizhnar. nauk.-prakt. konf., 13 trav. 2022* (pp. 19–21). Instytut psykholohii imeni H. S. Kostiuka. http://www.ecopsy.com.ua/data/conf_2022/tezy_ecopsy_13_05_2022.html [in Ukrainian].
23. Diachok, O. V. (2023) Problema orhanizatsii zhyttiediialnosti v umovakh seredovyshchnoi nevyznachenosti [The problem of organizing life in conditions of environmental uncertainty]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky*, 4, 403–416. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-4\(22\)-403-416](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-4(22)-403-416) [in Ukrainian].

24. Siebert, J. U., Kunz, R. E., & Rolf, P. (2020) Effects of proactive decision making on life satisfaction. *European Journal of Operational Research*, 280(3), 1171–1187. URL: <https://doi.org/10.1016/j.ejor.2019.08.011>.
25. Pavlenko, O. V. (2024). Stratehii zhyttierealizatsii osobystosti v umovakh seredovyshchnoi nevyznachenosti [Strategies for personal fulfillment in conditions of environmental uncertainty]. In Yu. M. Shvalb (Ed.), *Osoblyvosti osobystisnykh stratehii zhyttiedialnosti v umovakh nevyznachenosti seredovyshcha: Monohrafiia* (pp. 170–195). Instytut psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy [in Ukrainian].

Дата першого надходження рукопису до видання: 25.09.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 21.10.2025
Дата публікації: 28.11.2025

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ СОЦІАЛЬНОЇ ЗГУРТОВАНOSTI В УМОВАХ ВІЙНИ: СПРОБА КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЇ

Цукур О. Г.

кандидат психологічних наук,

старший науковий співробітник відділу психології політико-правових відносин

Інститут соціальної та політичної психології

Національної академії педагогічних наук України

вул. Андріївська, 15, Київ, Україна

orcid.org/0000-0003-0886-0091

olga.tsukur@gmail.com

Ключові слова: *єдність,
мотиви, цінності,
згуртованість у дії, соціальна
ситуація.*

У статті феномен соціальної згуртованості розглянуто як ключова соціально-психологічна умова забезпечення єдності суспільства у воєнний і повоєнний час. Наголошується, що згуртованість не є статичним утворенням, а являє собою динамічний процес, у якому взаємодіють мотиви, цінності й дії всіх членів суспільства в конкретному соціальному контексті. Підкреслюється, що саме ця динаміка визначає здатність спільноти до саморегуляції, самозбереження й розвитку. Виокремлено передумови соціальної єдності, серед яких – розбудова дієвих інститутів громадянського суспільства, мінімізація соціальної ізоляції й дезінтеграції, формування спільного бачення майбутнього країни, розвиток довіри та партнерських відносин на всіх рівнях соціальної взаємодії. Досліджено роль цінностей, які не лише об'єднують громадян на рівні світоглядних орієнтирів, а й забезпечують сталість і моральну витривалість спільноти. Виокремлено сім форм соціальної згуртованості: єднання на основі спільних емоцій і потреб (афективно-потребова), єднання на основі спільних дій, що перетворюють дійсність, єднання на основі спільних цінностей, єднання на основі спільних емоцій, потреб і дій, єднання на основі спільних емоцій, потреб і цінностей, єднання на основі спільних цінностей і дій, єднання на основі спільних дій, цінностей, потреб, емоцій (інтегративна форма, що поєднує всі ключові компоненти). Розроблено критерії їх розрізнення, визначено міру включеності, сталість та силу впливу на соціальні процеси. Зроблено висновок, що інтегративна згуртованість є найстійкішою та найадаптивнішою. Вона охоплює всі рівні – емоційний, потребовий, ціннісний і діяльнісний. Саме ця модель формує феномен колективної суб'єктності, де суспільство здатне виступати єдиним цілим, підтримуючи себе як у кризовій, так і у відновлювальній фазі. Інтегративна форма згуртованості не зводиться до окремих показників, а формується як складна багаторівнева взаємодія, що підтримує здатність суспільства до мобілізації, витримки й відновлення. Перспективи подальшого дослідження полягають в емпіричному вивченні запропонованих форм соціальної згуртованості суспільства: ціннісного («згуртованість через спільність уявлень, переконань, поглядів») і діяльнісного («згуртованість через дію») аспектів.

SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF SOCIAL COHESION IN WARTIME: A CONCEPTUALIZATION ATTEMPT

Tsukur O. H.

PhD in Psychology,

Senior Research at the Department of Psychology of Political and Legal Relations

Institute of Social and Political Psychology

of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine

Andriivska str., 15, Kyiv, Ukraine

orcid.org/0000-0003-0886-0091

olga.tsukur@gmail.com

Key words: *unity, motives, values, solidarity in action, social situation.*

The article examines the phenomenon of social cohesion as a key socio-psychological condition for ensuring social cohesion during wartime and post-war periods. It is emphasized that cohesion is not a static entity but rather a dynamic process shaped by the interaction of motives, values, and actions of all members of society within a specific social context. It is this dynamic nature that determines a community's capacity for self-regulation, self-preservation, and development. The prerequisites for social cohesion are highlighted, including: the development of effective civil society institutions, the minimization of social isolation and disintegration, the formation of a shared vision for the country's future, and the development of trust and partnerships at all levels of social interaction. The role of values that not only unite citizens in terms of worldview guidelines but also ensure the stability and moral resilience of the community is studied. The author identifies seven forms of social cohesion: unity based on shared emotions and needs (affective-need-based), unity based on shared actions that transform reality, unity based on shared values, unity based on shared emotions, needs, and actions, unity based on shared emotions, needs, and values, unity based on shared values and actions, unity based on shared actions, values, needs, and emotions (an integrative form that combines all key components). Criteria for distinguishing between them have been developed, and the degree of their inclusion, consistency, and strength of influence on social processes have been determined. It is established that integrative cohesion is the most stable and adaptive. It encompasses all levels – emotional, needs, values, and activities. It is this model that shapes the phenomenon of collective agency, where society is able to act as a single entity, supporting itself in both crisis and recovery phases. The integrative form of cohesion is not limited to individual indicators but is formed as a complex, multi-level interaction that supports society's ability to mobilize, endure, and recover.

Prospects for further research lie in the empirical study of the proposed forms of social cohesion in society: value-based ("cohesion through shared ideas, beliefs, and views") and activity-based ("cohesion through action") aspects.

Постановка проблеми. Соціальна згуртованість є необхідною психологічною умовою будь-яких соціальних змін, і питання про передумови єдності суспільства, її природу та характер є одним із ключових аспектів соціального розвитку у воєнний і повоєнний час. Означене вимагає ґрунтовного аналізу соціальної згуртованості як феномена, що забезпечує внутрішню єдність і самоорганізованість соціуму, проявляється в його здатності до соціальної саморегуляції, самозбереженні й саморозвитку.

З метою впорядкування підходів до вивчення феномена соціальної згуртованості спробуємо, ідучи від більш загальних положень до конкретних, представити основні передумови, які забезпечують єднання суспільства на різних його рівнях.

По-перше, у контексті соціальної згуртованості доцільно говорити про розвиток інститутів громадянського суспільства. Вони мають бути не номінальними, а дієвими, що передбачає таке: забезпечення рівності прав (рівний доступ до благ,

спільна участь у прийнятті управлінських рішень) [1; 2]; зміцнення соціальних відносин і зв'язків усередині суспільства (розвиток соціального капіталу суспільства) [3; 4]. Як зазначає в дослідженнях О. Дайнеко, залежно від особливостей визначення поняття «соціальна згуртованість» дослідники тяжіють або до концепції соціального капіталу, що, на їхнє переконання, покладено в її основу, або до теоретичного конструкту соціальної солідарності як найбільш широкого розуміння феномена [5]. З точки зору соціально-психологічного знання процеси творення громадянського суспільства є невід'ємними від процесів вибудовування соціальних відносин і зв'язків між усіма його членами.

По-друге, мінімізація соціальної ізоляції та соціальної дезінтеграції, особливо це стосується деокупованих територій. Активне залучення внутрішньо переміщених осіб до життя громади, підтримка тих, хто виїхав за межі країни, сприяють створенню безбар'єрного соціального середовища з урахуванням можливостей усіх громадян, які проживають в Україні [6]. Немає й не може бути «меншвартих» громадян, регіонів, територій чи сфер життєдіяльності.

По-третє, вибудовування «спільного образу майбутнього» передбачає об'єднання на основі загального бачення майбутнього України [7]. Понад те, повноцінна картина майбутнього та дорожня карта, яка має до нього привести, повинні бути чіткими й зрозумілими. Досягти цього можна в тому числі й через ціннісний фактор [8], що сприяє соціальному єднанню та згуртованості; формування почуття належності (коли велика кількість людей, усвідомлено чи неусвідомлено, пов'язує «образ себе» з певною ідеєю, цінністю або моделлю поведінки, ніби переживаючи взаємну причетність, вони починають, не домовляючись, поводитися відповідно до цієї ідеї, цієї цінності тощо).

По-четверте, переживання досвіду спільного подолання тяжких випробувань може гальмувати або принаймні сповільнювати об'єднавчий процес. Особливо небезпечно, коли одна частина суспільства, згуртована однією історичною пам'яттю, опиняється в жорсткій конфронтації з іншою частиною суспільства, згуртованою іншою історичною пам'яттю [9]. Зараз в українців є унікальний досвід спільного подолання тяжких випробувань, які відбулися не в минулому, а проживаються тут і зараз. І те, що відбувається в сьогоденні, може дати змогу співвіднести ці два «світосприйняття» так, щоб їхнє протистояння не було істотним у спільній діяльності.

По-п'яте, великої уваги та сил потребує вибудовування довіри, взаємної поваги, що неможливо без установлення партнерських відносин як

на вертикальному, так і на горизонтальному рівнях. Так, для цього необхідні відповідні знання та прагнення суб'єктності, прозорість і щирість у відносинах. Але коли як не зараз найсприятливіший час для викорінювання старих (саме неефективних) і вибудовування нових форм взаємодії [10].

Важливо наголосити, що основні розвідки в питанні соціальної згуртованості ґрунтуються на вже наявному досвіді, як власному, так і зарубіжному (вивчення психологічних ефектів політики світового співтовариства). Сьогодні існують різні спроби концептуалізації поняття соціальної згуртованості. Українські дослідники А. Гриненко й В. Кирилюк запропонували своє бачення узагальнених підходів до пояснення природи досліджуваного поняття [11]. Зарубіжні автори також приділяють пильну увагу цьому феномену в роботах: J. Leininger, F. Burchi, Ch. Fiedler, K. Mross, D. Nowack, L. Moustakas, D. Schiefer, J. Noll van der [12; 13; 14]. Отже, на думку багатьох дослідників, соціальна згуртованість може розглядатися і як категорія громадських дій, що передбачає досягнення певної соціальної мети та пов'язана з почуттям належності до спільноти, а також із солідарністю й взаємоповагою між усіма членами; як готовність до внеску в суспільний добробут, до прояву довіри, до відповідального вибору, до творчості й близькості, до співпраці та включеності (співпричетності), а соціальна інтеграція й взаємодія неможливі без загальних норм, цінностей і довіри до соціально-політичних інститутів, а також інших груп та окремих осіб.

М. Бондаренко (у співавторстві) зазначає, що згуртоване суспільство може характеризуватися надійними соціальними відносинами, позитивною емоційною пов'язаністю своїх членів зі спільнотою/державою й вираженим акцентом на загальне благо. Кожна із цих трьох сфер розгортається в трьох вимірах, які можуть бути виміряні окремо. Так, соціальні відносини включають соціальні мережі, рівень довіри до інших і ступінь прийняття відмінності. Спільність містить силу ідентифікації себе з державою/спільнотою, рівень довіри до інститутів і відчуття справедливості, а «фокус на загальне благо» охоплює рівень солідарності, ступінь визнання соціальних правил і ступінь громадянської залученості [15].

Також важливим є те, що соціальна згуртованість складається з таких основних параметрів сучасного демократичного суспільства, як рівень соціальної інклюзивності, рівень розвитку соціального капіталу, готовність співпрацювати задля досягнення спільного блага. Ключову роль у створенні соціального капіталу відіграють міжособистісні стосунки й довіра. У суспільстві з високим рівнем міжособистісної довіри, більшою активністю й залученістю в різні сфери життє-

діяльності рівень згуртованості ймовірніше буде вищим. Орієнтація на спільне благо – це здатність громадян бути соціально відповідальними та діяти в інтересах всієї громади/держави, співпрацювати й підтримувати інших [16]. Слабкі зв'язки в будь-якому із цих вимірів можуть створювати проблеми. Слабка горизонтальна згуртованість часто призводить до конфлікту, тоді як результатом слабкої вертикальної згуртованості нерідко стає брак довіри між населенням і владою.

Отже, недостатність психологічних наукових традицій дослідження соціальної згуртованості, багаторівнева природа цього феномена, а також його мультидисциплінарність сприяють формуванню теоретичної й методологічної невизначеності. Усе це актуалізує пошук та оформлення концептуального підґрунтя задля визначення соціально-психологічних аспектів соціальної згуртованості. Спробою такого пошуку стало дослідження й розкриття психологічної архітектури соціального єднання.

Мета статті – визначення соціально-психологічних аспектів соціальної згуртованості через її динамічні характеристики. Завданням наукового пошуку є дослідження й розкриття психологічної динаміки згуртованості суспільства.

Результати дослідження з обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Нині термін «соціальна згуртованість» почав активно використовуватися в медіапросторі, політичних виступах, наукових дослідженнях і на різних публічних аренах (у тому числі й міжнародній), коли мова заходить про Україну. Ухвалено правові документи та реалізуються численні ініціативи («Державна стратегія регіонального розвитку на 2021–2027 роки», проєкт «Сприяння соціальній згуртованості в Україні» тощо), де стратегічною метою зазначено формування згуртованої держави, у тому числі й через єдність громадян. Тобто ми можемо говорити про реалізацію державної політики, яка орієнтована на людину, а не лише декларування економічного та соціального розвитку країни й регіонів загалом. Суспільні перетворення, свідками яких ми є зараз, актуалізували тему пошуків оптимальної форми організації громадянського суспільства, найбільш прийнятної для нашої держави. Мова йде про загальну ідею, що здатна об'єднати людей, групи та спільноти, в тому числі і як громадян, незалежно від індивідуальних відмінностей (регіональних, соціально-психологічних і соціокультурних). Найсприятливішим є простір, де зможуть співіснувати навіть протилежності, а дискусії будуть розгортатися всередині згоди. На нашу думку, соціальна згуртованість не може бути виміряна прямо. Натомість вона охоплюється низкою окремих показників, які й становлять її структуру. Своєрідний індекс,

що характеризує згуртованість. Також більшість дослідників поділяє думку, що соціальна згуртованість – це те, що тримає людей разом, незважаючи на всі їхні відмінності, до того ж тримає, так би мовити, зсередини, не примушуючи, а спонукаючи. Одним із параметрів, що описує стан суспільства чи соціальної спільноти, є єдність цінностей, ідей, переконань, поглядів, інтересів, цілей, спільність норм. Також, говорячи про змістові характеристики соціальної згуртованості, низка науковців, крім економічної, статусної, політичної солідаризації, громадської безпеки, мережі соціального капіталу, окремо наголошує на важливості об'єднуючих у суспільстві цінностей і норм. Отже, ми можемо підсумувати, що соціальна згуртованість – це передусім результат процесу формування нового ціннісного підґрунтя здійснення кардинальних змін сучасного суспільного розвитку.

Отже, виходячи з вищезазначеного, соціальна згуртованість може бути вивчена на інших засадах. Ми пропонуємо розглядати її як динамічну модель із взаємопов'язаними елементами. «Психологічна динаміка» підкреслює, що згуртованість є не статичним явищем, а постійним процесом, який залежить від взаємодії внутрішніх психологічних елементів (мотивів, цінностей) і зовнішньої поведінки (згуртованості у дії) у певному соціальному контексті. Тобто це не статична концепція, а постійний процес, у якому людські мотиви, дії та цінності формуються під впливом соціального середовища, одночасно створюючи й зміцнюючи різні форми соціальних зв'язків. Таким чином, згуртованість – це не просто сума окремих факторів, а результат складної, багаторівневої взаємодії, яка постійно адаптується до соціального контексту (див. рис. 1).

Запропонований підхід акцентує увагу на трьох ключових психологічних компонентах, які є основою соціальної взаємодії:

1) мотиви (внутрішні потреби, бажання, прагнення) – це рушійна сила поведінки. Вони відповідають на питання «Чому я це роблю?». Мотивація становить основу афективно-потребової моделі, що підкреслює емоційну прив'язаність, почуття належності й задоволення потреб як чинника згуртованості;

2) цінності (глибинні переконання, ідеали, що формують світогляд) – це моральний компас, який визначає, що є важливим і правильним. Цінності слугують основою для інституційно-ціннісної моделі, показуючи, як спільні ідеали та норми об'єднують людей в інституційні структури й групи;

3) дії (поведінка, що гуртує) – це зовнішній прояв мотивів і цінностей. Вони є провідниками змін у взаємодії, що є суттю діяльнісно-перетво-

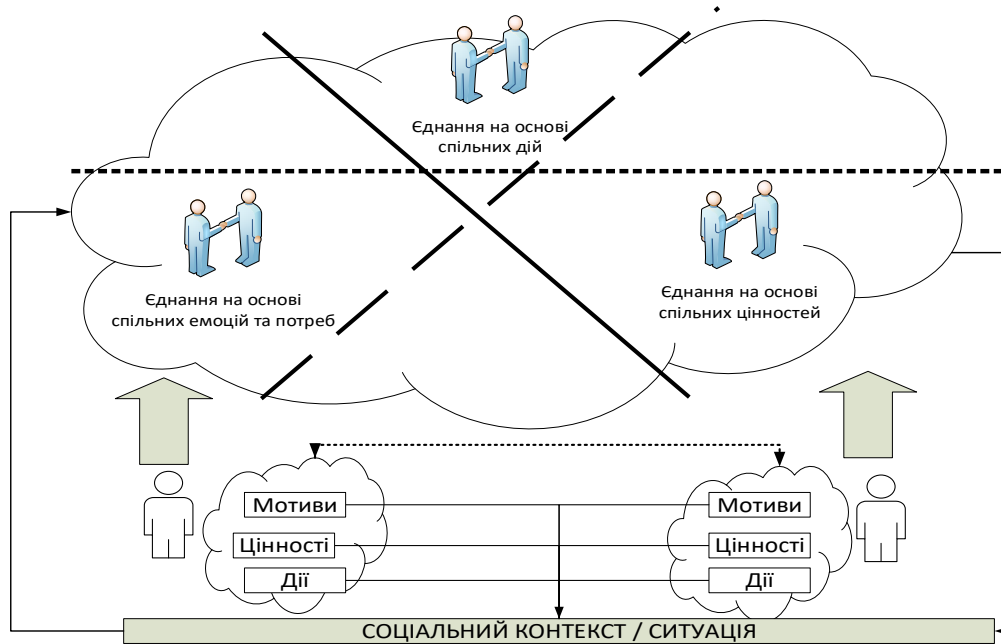


Рис. 1. Психологічна динаміка згуртованості суспільства

рювальної моделі, яка розглядає згуртованість через спільну діяльність і досягнення мети.

Тут важливо зазначити, що особистісні процеси не існують у вакуумі. Соціальний контекст/ситуація є тим середовищем, де формуються та реалізуються мотиви, дії й цінності. Це можуть бути культурні норми, економічна ситуація, політичний клімат, соціальні події чи надзвичайні ситуації. Цей контекст впливає на те, які потреби стають першочерговими, які цінності домінують і які форми поведінки є прийнятними. Зворотний зв'язок показує, що колективні дії, мотивовані спільними цінностями, можуть, своєю чергою, змінювати цей соціальний контекст.

Розглянемо кожен сектор, де відбувається процес єднання більш детально.

Сектор 1. В основу цієї форми згуртованості покладено формулу єднання на основі спільних емоцій і потреб. Вона ґрунтується на емоційно-мотиваційних механізмах згуртованості, де переживання подібних емоцій (наприклад, почуття безпеки, радості чи горя) і задоволення базових або вищих потреб (афіліації, підтримки, визнання) формують психологічну основу для міжособистісної єдності. Відображає первинний рівень згуртованості, де домінує афективний компонент. В умовах війни провідним стає досвід переживання інтенсивних колективних емоцій – страху, гніву, болю, але й водночас надії, гордості та солідарності. Вони інтегруються з базовими потребами в безпеці, підтримці й виживанні. Така модель сприяє швидкому формуванню емоційної спільності, яка мобілізує особистість на взаємодопомогу та взаємозахист, але може залишатися

нестійкою без переходу на глибший ціннісно-поведінковий рівень.

Сектор 2. В основу цієї форми згуртованості покладено формулу єднання на основі спільних дій, що перетворюють дійсність. Вона акцентує роль спільної діяльності як чинника інтеграції. У процесі взаємодії індивіди не лише координують поведінку, а й спільно досягають результатів, що змінюють соціальний контекст/ситуацію. Війна актуалізує значення спільних практичних дій – від виконання бойових завдань до волонтерської діяльності. Спільна діяльність створює відчуття контролю над обставинами та знижує рівень безпорадності. Згуртованість формується на основі колективної ефективності й сприяє розвитку відчуття компетентності й довіри в суспільстві.

Сектор 3. В основу цієї форми згуртованості покладено формулу єднання на основі спільних цінностей. Цей тип згуртованості має нормативно-смыслову природу. Спільність у світоглядних орієнтаціях, моральних принципах і культурних кодах забезпечує відчуття «ціннісної єдності». Вона є більш стабільною, ніж емоційно-потребова, оскільки спирається на внутрішні переконання й нормативні регулятори поведінки. У кризових умовах війни саме ціннісно-смысловий рівень набуває визначальної ваги. Спільність у цінностях – свобода, гідність, незалежність, взаємоповага – забезпечує стійку ідентичність і дає можливість витримувати екстремальні стресові ситуації. Це єднання формує основу для моральної стійкості та збереження колективної суб'єктності навіть за умов тривалого випробування.

Сектор 4. В основу цієї форми згуртованості покладено формулу єднання на основі спільних емоцій, потреб і дій. Вона передбачає інтеграцію афективного й поведінкового рівнів. Емоційно-потребова спільність стає підґрунтям для колективної діяльності, що посилює взаємну підтримку та довіру. Такий тип згуртованості сприяє розвитку кооперативних форм взаємодії й підвищує стійкість спільноти у стресових ситуаціях. Він характерний для військових формувань і цивільних спільнот у стані активної взаємодопомоги. Емоційна близькість, спільні потреби у виживанні та практичні дії формують сильну групову підтримку. Такий тип згуртованості забезпечує високу здатність до колективної мобілізації, знижує ризик психологічної ізоляції та сприяє відновленню почуття контролю над ситуацією.

Сектор 5. В основу цієї форми згуртованості покладено формулу єднання на основі спільних емоцій, потреб і цінностей. Тут поєднуються афективні, мотиваційні й ціннісно-сміслові компоненти згуртованості. Спільні емоційні переживання та потреби набувають глибшого значення через їх осмислення в системі цінностей. Це є характерним для груп з високим рівнем ідентифікації та морально-психологічної єдності. Військові й цивільні спільноти, що зорганізовані за цим принципом, демонструють підвищену психологічну стійкість. Емоційно-потребовий рівень отримує смислове підкріплення через цінності, що перетворює короточасне емоційне гуртування на довготривалу морально-психологічну єдність. Це дає змогу не лише витримувати воєнні випробування, а й конструювати бачення майбутнього в повоєнний період.

Сектор 6. В основу цієї форми згуртованості покладено формулу єднання на основі спільних цінностей і дій. Поєднання ціннісної основи з практичною діяльністю створює синергійний ефект: цінності забезпечують стратегічний напрям розвитку спільноти, а спільні дії закріплюють ці орієнтири на діяльнісному рівні. Такий тип згуртованості є типовим для організацій і рухів (благодійні організації, волонтерство) із чітко сформованою місією. В умовах війни він стає ключовим для організованих рухів спротиву, волонтерських ініціатив і військових підрозділів. Забезпечує інтеграцію між ідеологічними орієнтирами (цінностями свободи, єдності, самопожертви) та практичними формами активності (оборона, допомога, відбудова). Завдяки такому поєднанню згуртованість набуває стабільного та продуктивного характеру.

Сектор 7. В основу цієї форми згуртованості покладено формулу єднання на основі спільних дій, цінностей, потреб, емоцій. Найбільш комплексний вияв згуртованості, що інтегрує

всі ключові її компоненти: емоційно-потребову основу, ціннісно-смісловий рівень і спільну діяльність. Вона характеризує зрілий рівень розвитку спільноти, де відбувається взаємопідкріплення емоційних, мотиваційних, когнітивних і поведінкових аспектів інтеграції. Це інтегративний тип, який репрезентує найвищий рівень соціальної згуртованості. В умовах війни проявляється в здатності суспільства діяти як цілісний організм, де емоційна підтримка, задоволення потреб, ціннісні орієнтири та спільна діяльність взаємопосилують одне одного. Така згуртованість створює феномен колективної суб'єктності, що підвищує адаптивність, стійкість до травматичних подій і здатність до відновлення після кризи.

Критеріями розрізненості різних запропонованих форм згуртованості є такі:

1. Міра включеності. Цей критерій відображає рівень залучення індивідів у спільну діяльність. Висока міра включеності означає, що члени спільноти не лише поділяють емоції та цінності, а й беруть активну участь у спільних проектах. Це визначає ступінь інтеграції кожного в спільноту та вказує на відчуття значущості особистого внеску.

2. Сталість. Ідеться про тривалість і стабільність згуртованості в часі. Короточасне єднання може виникати в умовах кризи чи загрози, проте воно має іншу якість, ніж довготривала солідарність, яка базується на інституційних механізмах, соціальних практиках і спільних ціннісних орієнтаціях. Сталість визначає, чи зберігатиметься згуртованість після зникнення зовнішнього чинника (наприклад, по закінченню війни).

3. Сила впливу на ситуацію чи проблему. Цей критерій вказує на ефективність згуртованості як соціального ресурсу для трансформації реальності. Високий рівень впливу означає, що згуртована спільнота здатна не лише підтримувати внутрішню єдність, а й активно змінювати умови існування – долати кризові ситуації, відновлювати соціальні структури чи впливати на суспільні процеси. Таким чином, згуртованість є не лише внутрішнім психологічним феноменом, а й зовнішньою дієвою силою.

Продуктивним, на нашу думку, є наступний крок аналізу запропонованих форм згуртованості за трьома параметрами: мобілізаційна сила, стійкість та адаптивність:

– емоційно-потребова згуртованість (1) має високу мобілізаційну силу на початкових етапах кризи, проте її нестабільність без переходу на ціннісно-поведінковий рівень може призводити до фрагментації;

– згуртованість на основі дій (2) створює відчуття контролю й ефективності, але без емоційної чи ціннісної підтримки ризикує перетворитися на

інструментальну кооперацію, що швидко розпадається при зміні умов;

– ціннісна згуртованість (3) має стійкий характер і забезпечує довготривалу ідентичність. Проте сама по собі, без практичної реалізації, вона може залишатися декларативною та не забезпечувати необхідної мобілізації;

– поєднання емоцій, потреб і дій (4) є ефективним у короткотерміновій перспективі, особливо для бойових з'єднань, але потребує смислового підґрунтя, щоб не втратити інтеграційний потенціал;

– єдність емоцій, потреб і цінностей (5) створює більш глибокий рівень стійкості, адже емоційно-потребова близькість набуває ціннісного змісту, що підвищує довіру та моральну витривалість групи;

– ціннісно-діяльнісна згуртованість (6) найбільш придатна для довготривалої організованої взаємодії (армія, волонтерські рухи). Вона забезпечує баланс між стратегічними орієнтирами та практичним утіленням;

– інтегративна згуртованість (7) є найстійкішою та найадаптивнішою. Вона охоплює всі рівні – емоційний, потребовий, ціннісний і діяльнісний. Саме ця модель формує феномен колективної суб'єктності, де суспільство здатне виступати єдиним цілим, підтримуючи себе як у кризовій, так і у відновлювальній фазі.

Висновки і перспективи подальших розробок у напрямку дослідження. Соціальна згуртованість – динамічний показник (орієнтир якісних і кількісних ознак) єдності членів українського суспільства, який визначається спільністю дій (діяльнісний вимір згуртованості), соціокультур-

них основ (духовний і ціннісний виміри згуртованості) в умовах нагальної потреби, наявності спільних великих завдань, які потребують спільного вирішення.

Ключовими передумовами згуртованості такі: наявність спільного бачення майбутнього, розвиток довіри, функціонування інститутів громадянського суспільства та мінімізація соціальної ізоляції.

Визначені форми згуртованості різняться за мірою включеності, сталістю й силою впливу на соціальні процеси, що дає змогу диференціювати їх потенціал у подоланні кризових ситуацій.

Найбільш адаптивною та перспективною є інтегративна форма згуртованості, яка поєднує емоційні, ціннісні й поведінкові чинники, забезпечуючи суспільству мобілізаційний ресурс і здатність до виживання та опору в умовах війни. Саме вона створює оптимальні умови для психологічної стійкості, соціальної підтримки й колективного відновлення після травматичних подій. Також соціальна згуртованість є системним чинником колективної суб'єктності, що визначає здатність суспільства протистояти викликам війни й формувати підґрунтя для відбудови та розвитку в поствоєнний період.

Перспективи подальшого дослідження полягають в емпіричному вивченні запропонованих форм соціальної згуртованості суспільства: ціннісного («згуртованість через спільність уявлень, переконань, поглядів») і діяльнісного («згуртованість через дію») та дослідженні зв'язків між мотивами, цінностями й готовністю до конкретних дій в умовах суспільних викликів (на прикладі волонтерської діяльності).

ЛІТЕРАТУРА

1. Воропаєва Т. Спільна ідентичність в контексті консолідації українства. *Українознавство*, 2016. № 1 (18). С. 11–14. <http://ukrbulletin.univ.kiev.ua/Visnyk-18/5.pdf>.
2. Довгань Н. О. Соціальна згуртованість суспільства: теорія і практика. *Проблеми політичної психології*. 2024. № 15(29). С. 30–49. <https://doi.org/10.33120/popp-Vol15-Year2024-150>.
3. Карнаухова М. Д. Соціальний капітал як найважливіший чинник державного управління. *Держава та регіони. Серія «Державне управління»*. 2017. № 4. С. 37–43. http://nbuv.gov.ua/UJRN/drdu_2017_4_8.
4. Kearns A., Forrest R. Social cohesion and multilevel urban governance. *Urban studies*. 2000. № 37(5–6). Р. 995–1017. <https://www.jstor.org/stable/43084676>.
5. Дейнеко О. О. Моделі конструювання соціальної згуртованості: теоретичні рефлексії та емпіричні кейси. *Соціологічні студії*. 2021. № 1(18). С. 33–40. <https://doi.org/10.29038/2306-3971-2021-01-33-40>.
6. Сіверс З. Аналіз теоретичних досліджень соціальної згуртованості в зарубіжних наукових джерелах. *Проблеми політичної психології*. 2023. № 14(28). С. 36–61. <https://doi.org/10.33120/popp-Vol14-Year2023-139>.
7. Духневич В. М. Психологічна модель формування соціальної згуртованості. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія «Психологія»*. 2024. Т. 35(74). № 6. 151–158. https://psych.vernadskyjournals.in.ua/journal/6_2024/6_2024.pdf.
8. Дейнеко О. О. Аксіостратегії згуртованого суспільства: ціннісна гомогенність, ціннісна гетерогенність чи «відмова від цінностей»? *Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики*. 2021. Вип. 89. С. 44–55. <https://doi.org/10.32840/2707-9147.2021.89.5>.

9. Похиленко І. С. Тенденції актуалізації історичної пам'яті в контексті сучасної російсько-української війни. *Розумовські зустрічі* : збірник наук. праць / Сіверський центр післядипломної освіти, Сіверський інститут регіональних досліджень. Чернігів : Сіверський центр післядипломної освіти, 2023. Вип. 10. С. 77–86. <https://repository.knuba.edu.ua/handle/123456789/11385>.
10. Цукур О. Г. До питання соціальної згуртованості: психологічний вимір. *Згуртованість: психологічний та соціологічний виміри інтерпретації* : матер. фахової дискусії 05.06.2023 р. / упорядник В.М. Духневич. Київ : ІСПП НАПН України, 2023. С. 77–85. http://psy-lpr.at.ua/Materials/2023/2023-fakhova_diskusija-zgurtovanist.pdf.
11. Гриненко А. М., Кирилюк В. В. Сучасні підходи щодо визначення понять соціальної згуртованості та соціального капіталу. *Соціально-трудові відносини: теорія та практика*. 2017. № 1. С. 135–141. <https://ir.kneu.edu.ua/handle/2010/21611>.
12. Leininger J., Burchi F., Fiedler Ch., Mross K., Nowack D., Schiller von A., Ziaja S. Social cohesion: A new definition and a proposal for its measurement in Africa. *Discussion Paper*. 2021. № 31. <https://doi.org/10.23661/dp31.2021.v1.1>.
13. Moustakas L. Social Cohesion: Definitions, Causes and Consequences. *Encyclopedia*. 2023. № 3(3). P. 1028–1037. <https://doi.org/10.3390/encyclopedia3030075>.
14. Schiefer D., Noll van der J. The essentials of social cohesion: A literature review. *Social Indicators Research*. 2017. № 132(2). С. 579–603. <https://doi.org/10.1007/s11205-016-1314-5>.
15. Бондаренко М., Бабенко С., Боровський О. Соціальна згуртованість в Україні (досвід аплікації методики bertelsmann stiftung до даних європейського соціального дослідження). *Вісник Київського національного університету ім. Т. Шевченка. Серія «Соціологія»*. 2017. № 1(8). С. 58–65. <https://core.ac.uk/reader/297935436>.
16. Кучерносов В. Соціальна згуртованість та розбудова спроможностей в українських громадах. *Представництво МОМ в Україні*. Київ, 2015. 52 с. <https://caritas-spes.org/uploads/admin/files/doc7.pdf>.

REFERENCES

1. Voropaieva T. (2016). Spilna identychnist v konteksti konsolidatsii ukrainstva [Common identity in the context of Ukrainian consolidation]. *Ukrainoznavstvo*, no. 1 (18), pp. 11–14. Retrieved from: <http://ukrbulletin.univ.kiev.ua/Visnyk-18/5.pdf>.
2. Dovhan, N. O. (2024). Sotsialna zghurtovanist suspilstva: teoriia i praktyka [Social cohesion of society: theory and practice]. *Problemy politychnoi psykholohii*, no. 15(29), pp. 30–49. <https://doi.org/10.33120/popp-Vol15-Year2024-150>.
3. Karnaukhova, M. D. (2017). Sotsialnyi kapital yak naivazhlyvshy chynnyk derzhavnoho upravlinnia [Social capital as the most important factor in public administration]. *Derzhava ta rehiony. Seriiia : Derzhavne upravlinnia*, no. 4, pp. 37–43. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/drdu_2017_4_8.
4. Kearns, A., & Forrest, R. (2000). Social cohesion and multilevel urban governance. *Urban studies*, no. 37 (5–6), pp. 995–1017. Retrieved from: <https://www.jstor.org/stable/43084676>.
5. Deineko, O. O. (2021). Modeli konstruiuvannia sotsialnoi zghurtovanosti: teoretychni refleksii ta empiirnychni keisy [Models for building social cohesion: theoretical reflections and empirical cases]. *Sotsiologichni studii*, no. 1 (18), pp. 33–40. <https://doi.org/10.29038/2306-3971-2021-01-33-40>.
6. Sivers, Z. (2023). Analiz teoretychnykh doslidzhen sotsialnoi zghurtovanosti v zarubizhnykh naukovykh dzherela [Analysis of theoretical studies of social cohesion in foreign scholarly sources]. *Problemy politychnoi psykholohii*, no. 14(28), pp. 36–61. <https://doi.org/10.33120/popp-Vol14-Year2023-139>.
7. Dukhnevych, V. M. (2024). Psykholohichna model formuvannia sotsialnoi zghurtovanosti [Psychological model of shaping social cohesion]. *Vcheni zapysky Tavriiskoho natsionalnoho universytetu imeni V. I. Vernadskoho. Seriiia: Psykholohiia*. vol. 35 (74), no. № 6, pp. 151–158. Retrieved from: https://psych.vernadskyjournals.in.ua/journal/6_2024/6_2024.pdf.
8. Deineko, O. O. (2021). Aksiostrategii zghurtovanoho suspilstva: tsinnisna homohennist, tsinnisna heterohennist chy «vidmova vid tsinnostei»? [Axiostrategies of a cohesive society: value homogeneity, value heterogeneity, or «rejection of values»?]. *Sotsialni tekhnologii: aktualni problemy teorii ta praktyky*, no. 89, pp. 44–55. <https://doi.org/10.32840/2707-9147.2021.89.5>.
9. Pokhilenko, I. S. (2023). Tendentsii aktualizatsii istorychnoi pam'iaty v konteksti suchasnoi rosiiskoukrainskoi viiny [Trends in the actualization of historical memory in the context of the ongoing Russian-Ukrainian war]. *Rozumovski zustrichi: zb. nauk. prats/Siverskyi tsentr pislidyplomnoi osvity, Siverskyi instytut rehionalnykh doslidzhen*. Chernihiv : Siverskyi tsentr pislidyplomnoi osvity, no. 10, pp. 77–86. Retrieved from: <https://repository.knuba.edu.ua/handle/123456789/11385>.

10. Tsukur, O. H. (2023). Do pytannia sotsialnoi zghurtovanosti: psykholohichniy vymir [On the issue of social cohesion: the psychological dimension]. Zghurtovanist: psykholohichniy ta sotsiolohichniy vymiry interpretatsii [Elektronnyi resurs]: mater. fakhovoi diskusii 05.06.2023 r. / uporiadnyk V. M. Dukhnevych. K.: ISPP NAPN Ukrainy, pp. 77–85. Retrieved from: http://psy-lpr.at.ua/Materials/2023/2023-fakhova_diskusija-zghurtovanist.pdf.
11. Hrynenko, A. M., Kyryliuk, V. V. (2017). Suchasni pidkhody shchodo vyznachennia poniat sotsialnoi zghurtovanosti ta sotsialnoho kapitalu [Contemporary approaches to defining the concepts of social cohesion and social capital]. *Sotsialno-trudovi vidnosyny: teoriia ta praktyka*, no. 1, pp. 135–141. Retrieved from: <https://ir.kneu.edu.ua/handle/2010/21611>.
12. Leininger, J., Burchi, F., Fiedler, Ch., Mross, K., Nowack, D., Schiller von, A., Ziaja, S. (2021). Social cohesion: A new definition and a proposal for its measurement in Africa. Discussion Paper, No. 31/2021. Bonn, Deutsches Institut für Entwicklungspolitik (DIE). <https://doi.org/10.23661/dp31.2021.v1.1>.
13. Moustakas, L. (2023). Social Cohesion: Definitions, Causes and Consequences. *Encyclopedia*, no. 3(3), pp. 1028–1037. <https://doi.org/10.3390/encyclopedia3030075>.
14. Schiefer, D., & Noll van der, J. (2017). The essentials of social cohesion: A literature review. *Social Indicators Research*, no. 132(2), pp. 579–603. <https://doi.org/10.1007/s11205-016-1314-5>.
15. Bondarenko M., Babenko S., Borovskyi O. (2017). Sotsialna zghurtovanist v Ukraini (dosvid aplikatsii metodyky bertelsmann stiftung do danykh yevropeiskoho sotsialnoho doslidzhennia) [Social cohesion in Ukraine (experience of applying the Bertelsmann Stiftung methodology to European social research data)]. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu im. T. Shevchenka. Sotsiologhiia*, no. 1(8), pp. 58–65. Retrieved from: <https://core.ac.uk/reader/297935436>.
16. Kuchernosov, V. (2015). Sotsialna zghurtovanist ta rozbudova spromozhnosti v ukrainskykh hromadakh [Social cohesion and capacity building in Ukrainian communities]. Predstavnytstvo MOM v Ukraini. 52 p. Retrieved from: <https://caritas-spes.org/uploads/admin/files/doc7.pdf>.

Дата першого надходження рукопису до видання: 28.09.2025
 Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 23.10.2025
 Дата публікації: 28.11.2025

УДК 159.955:159.923

DOI <https://doi.org/10.26661/2786-7471/2025-4-17>

МЕХАНІЗМИ ТРАНСФОРМАЦІЇ КОГНІТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ САНОГЕННОГО МИСЛЕННЯ

Цьомик Х. Б.

*доктор філософії в галузі психології (PhD),
старший викладач кафедри теоретичної та консультативної психології
Український державний університет імені Михайла Драгоманова
вулиця Пирогова, 9, Київ, Україна
orcid.org/0000-0001-6080-3786
k.b.tsomyk@udu.edu.ua*

Ключові слова: *саногенне мислення, когнітивна діяльність, когнітивна реструктуризація, емоційна регуляція, патогенне мислення, психологічна стійкість.*

У статті розглядається феномен саногенного мислення як ключового чинника збереження й відновлення психічного здоров'я особистості в умовах сучасних соціокультурних і політичних викликів, зокрема війни в Україні. Підкреслюється, що тривала дія стресових факторів, інформаційне перевантаження та невизначеність майбутнього призводять до появи когнітивних деформацій і патогенних механізмів мислення, які знижують адаптивність та ускладнюють ефективне функціонування людини. У цьому контексті особливого значення набуває трансформація когнітивної діяльності через розвиток саногенного мислення, орієнтованого на конструктивне переосмислення негативного досвіду, зменшення дії деструктивних емоцій і формування позитивних смислів. Здійснено теоретичний аналіз специфіки механізмів патогенного та саногенного мислення. Виокремлено їх ключові ознаки: румінацію, катастрофізацію, когнітивні спотворення й неефективні стратегії емоційної регуляції як прояви патогенного способу мислення. На противагу їм, саногенне мислення розглядається як інтегративна система, що включає рефлексивний, аналітичний, емоційно-регулятивний, конструктивно-креативний, ціннісно-смісловий і соціально-комунікативний компоненти. Окрему увагу приділено аналізу механізмів активізації саногенного мислення: рефлексивній усвідомленості, когнітивному розототоженню, когнітивній реструктуризації, розвитку емоційної компетентності, активації ресурсних станів і розширенню перспективи. Показано, що їх цілеспрямоване застосування сприяє трансформації дисфункціональних когнітивних патернів у більш адаптивні й конструктивні. Практичний аспект статті висвітлює можливості використання методів саногенної рефлексії, когнітивно-поведінкових технік, практик усвідомленості, наративних підходів, методів емоційної саморегуляції та групових форм роботи. Наголошується, що комплексне впровадження цих методів дає змогу досягти стійких позитивних змін у когнітивній сфері, підвищити рівень стресостійкості й забезпечити гармонізацію внутрішнього світу особистості.

MECHANISMS OF TRANSFORMATION OF COGNITIVE ACTIVITY OF THE PERSONALITY IN THE CONTEXT OF SANOGENIC THINKING

Tsomyk H. B.

Doctor of Philosophy in Psychology (PhD),

Senior Lecturer at the Department of Theoretical and Counseling Psychology

Mykhailo Dragomanov National University of Ukraine

Pirogov str., 9, Kyiv, Ukraine

orcid.org/0000-0001-6080-3786

k.b.tsomyk@udu.edu.ua

Key words: *sanogenic thinking, cognitive activity, cognitive restructuring, emotional regulation, pathogenic thinking, psychological resilience.*

The article examines the phenomenon of sanogenic thinking as a key factor in maintaining and restoring mental health in the context of contemporary sociocultural and political challenges, particularly the war in Ukraine. It emphasizes that prolonged exposure to stressors, information overload, and uncertainty about the future lead to cognitive distortions and pathogenic thinking mechanisms that reduce adaptability and hinder effective human functioning. In this context, the transformation of cognitive activity through the development of sanogenic thinking, focused on the constructive rethinking of negative experiences, reducing the impact of destructive emotions, and forming positive meanings, becomes particularly important. A theoretical analysis of the specifics of the mechanisms of pathogenic and sanogenic thinking has been carried out. Their key features have been identified: rumination, catastrophizing, cognitive distortions, and ineffective emotional regulation strategies as manifestations of a pathogenic way of thinking. In contrast, sanogenic thinking is considered as an integrative system that includes reflective, analytical, emotional-regulatory, constructive-creative, value-meaningful, and social-communicative components. Special attention is paid to the analysis of mechanisms for activating sanogenic thinking: reflective awareness, cognitive reidentification, cognitive restructuring, development of emotional competence, activation of resource states, and broadening of perspective. It is shown that their purposeful application contributes to the transformation of dysfunctional cognitive patterns into more adaptive and constructive ones. The practical aspect of the article highlights the possibilities of using methods of sanogenic reflection, cognitive-behavioral techniques, mindfulness practices, narrative approaches, methods of emotional self-regulation, and group forms of work. It is emphasized that the comprehensive implementation of these methods allows achieving sustainable positive changes in the cognitive sphere, increasing stress resistance, and ensuring the harmonization of the inner world of the individual.

Постановка проблеми. Сучасні реалії, позначені повномасштабною війною в Україні, актуалізують проблему збереження й відновлення психічного здоров'я особистості. Тривала дія стресових факторів, невизначеність майбутнього, утрата близьких, руйнація життєвих планів і загроза безпеці призводять до когнітивних збоїв: нав'язливих думок, деструктивних інтерпретацій подій, зниження концентрації та емоційного виснаження. У таких умовах особливо важливо не лише підтримувати функціонування когнітивної сфери, а й свідомо трансформувати її задля збереження внутрішньої стійкості.

Саногенне мислення, яке орієнтоване на конструктивну переробку негативного досвіду та зниження впливу деструктивних емоцій, відкриває можливості для якісної трансформації когнітивної діяльності людини. Воно передбачає переосмислення травматичних подій, пошук ресурсів у кризових ситуаціях і формування позитивних смислів навіть у найважчих обставинах. Розуміння механізмів трансформації когнітивної діяльності дає змогу особистості адаптуватися до екстремальних умов, відновлювати здатність до реалістичного та продуктивного мислення, а також зміцнювати психологічний імунітет.

Таким чином, дослідження механізмів трансформації когнітивної діяльності в контексті саногенного мислення є надзвичайно актуальним завданням сучасної психологічної науки. Воно має не лише теоретичне значення, а й практичну цінність, оскільки сприяє формуванню стратегій психологічного самозахисту, розвитку стресостійкості та збереженню психічного здоров'я особистості в умовах війни.

Сучасні дослідження підтверджують, що розвиток саногенного мислення сприяє трансформації когнітивної діяльності особистості, зокрема через усвідомлення емоцій, когнітивну реструктуризацію й адаптивні стратегії регуляції. Водночас значну роль відіграють контекстуальні фактори, такі як соціальна підтримка й особистісні ресурси. Це створює підґрунтя для детального аналізу наукових робіт, які досліджують механізми й особливості трансформації когнітивних процесів особистості.

Дослідження Р. Адамс фокусувалося на наслідках війни в Україні та копінг-стратегіях населення. Установлено, що активне використання когнітивних стратегій (планування, рефреймінг, смислотворення) зменшує негативний вплив тривожності й посттравматичних симптомів. Когнітивна гнучкість дає змогу швидко адаптувати мислення під змінні обставини, знижуючи когнітивну дезадаптацію та підвищуючи ефективність соціальної взаємодії. Саногенне мислення реалізується через активне формування адаптивних когнітивних схем у реальному житті [16].

У роботі Е. Войтенко та співавторів досліджено медіаторне значення когнітивних інтерференцій на розвиток депресивних симптомів під час війни. Нав'язливі негативні думки підвищують ризик емоційної дезадаптації, проте застосування механізмів трансформації когнітивної діяльності (когнітивна реконструкція, смислотворення, метакогнітивний контроль) дає змогу зменшити цей ефект. Саногенне мислення, інтегруючи ці механізми, сприяє відновленню психічної рівноваги та формуванню активної адаптивної позиції в умовах хронічного стресу [17].

У роботі Є. Хоменко досліджувався вплив психотерапевтичних інтервенцій на якість життя українців, які постраждали від ПТСР. Інтеграція когнітивно-орієнтованих методів, включно з техніками когнітивної реконструкції та рефреймінгу, підвищує ефективність адаптаційних механізмів особистості, знижує рівень тривожності й депресивних симптомів, відновлює здатність до адекватного сприйняття інформації та реалістичного оцінювання власних ресурсів. Це демонструє роль механізмів трансформації когнітивної діяльності як центрального компонента саногенного мислення [13].

У дослідженні Н. Ярош і співавторів показано, що використання саногенного мислення суттєво впливає на формування адаптивних когнітивних стратегій у стресових умовах. Автори наголошують, що навчання особистості усвідомленого переосмислення травматичних подій сприяє розвитку когнітивної гнучкості й рефреймінгу, які є ключовими механізмами трансформації мислення. Експериментальні дані демонструють, що систематичне застосування саногенних стратегій зменшує вплив нав'язливих негативних думок, покращує концентрацію уваги та дає змогу ефективніше планувати поведінкові дії. Таким чином, саногенне мислення забезпечує активну когнітивну реконструкцію та формування конструктивних смислів навіть у кризових обставинах [14].

Аналіз сучасних наукових робіт свідчить, що механізми трансформації когнітивної діяльності є ключовим компонентом саногенного мислення й відіграють вирішальну роль у підтриманні психічного здоров'я в умовах стресу та травми. Використання когнітивних стратегій, таких як когнітивна реконструкція, рефреймінг, смислотворення й метакогнітивний контроль, сприяє розвитку когнітивної гнучкості, зменшенню тривожності, депресивних симптомів і когнітивної дезадаптації. Дані досліджень показують, що саногенне мислення не лише забезпечує ефективну адаптацію до змінних обставин, а й формує активну, конструктивну позицію особистості, сприяючи відновленню психічної рівноваги та покращенню соціальної взаємодії. Таким чином, інтеграція когнітивних механізмів трансформації мислення в практику психокорекції та психологічної підтримки має високу теоретичну й прикладну цінність.

Мета статті – проаналізувати й розкрити сутність і специфіку механізмів трансформації когнітивної діяльності особистості в контексті патогенного та саногенного мислення. Для реалізації поставленої мети ми сформулювали такі завдання: теоретично проаналізувати поняття «саногенне мислення»; розкрити специфіку механізмів патогенного та саногенного мислення й висвітлити практичні рекомендації для активізації механізмів саногенного мислення особистості.

Результати дослідження з обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Сучасні соціокультурні й політичні виклики, зокрема війна в Україні, істотно впливають на психічне здоров'я та когнітивне функціонування особистості. Постійна дія травматичних факторів, інформаційне перевантаження, невизначеність майбутнього й хронічний стрес зумовлюють появу когнітивних викривлень, зниження продуктивності мислення, звуження поля уваги та посилення тривожності. За таких умов особливого значення

набуває вивчення механізмів трансформації когнітивної діяльності, які забезпечують відновлення внутрішньої рівноваги й розвиток адаптивних стратегій. У цьому контексті провідну роль відіграє саногенне мислення як система психічної саморегуляції, що сприяє зниженню впливу деструктивних емоцій і переосмисленню травматичного досвіду.

Саногенне мислення визначається як інтелектуально-емоційний процес, спрямований на гармонізацію внутрішнього світу особистості шляхом свідомого переосмислення негативних подій і формування конструктивних смислів. Його становлення безпосередньо пов'язане з когнітивною сферою, адже саме вона є базою для усвідомленого контролю над інтерпретацією досвіду. В умовах війни трансформація когнітивної діяльності стає необхідною передумовою психологічної стійкості й адаптивності.

Основоположним принципом концепції саногенного мислення є ідея про взаємозв'язок між когнітивними процесами й емоційними станами. Згідно з А. Гільман, емоції виникають як результат складної когнітивної обробки інформації та інтерпретації зовнішніх подій. Цей принцип співзвучний з ідеями когнітивної психології, зокрема з теорією А. Елліса й А. Бека, які стверджували, що емоційні реакції людини зумовлюються не самими подіями, а тим, як вони сприймаються й інтерпретуються особистістю [3]. Саме тому трансформація когнітивної діяльності набуває ключового значення, оскільки дає змогу змінювати не зовнішні обставини, а внутрішнє ставлення до них. Володіння навичками керування власними думками сприяє формуванню оптимальних для психічного здоров'я інтерпретацій і зменшенню деструктивного впливу негативних переживань.

За Н. Ярош, саногенне мислення (від лат. «*sanus*» – здоровий і грец. «*genesis*» – походження) – це тип мислення, спрямований на подолання негативних емоційних станів і забезпечення психологічного благополуччя особистості. Цей феномен становить систему навичок управління власними емоціями, які дають людині змогу свідомо позбавлятися деструктивних переживань і запобігати їх виникненню, сприяють особистісному зростанню та психологічному здоров'ю [14].

Саногенне мислення відрізняється від патогенного (такого, що спричиняє психологічні проблеми) своєю рефлексивною природою. Воно передбачає усвідомлення автоматичних розумових процесів, які зазвичай залишаються за межами свідомості, але істотно впливають на емоційні реакції. Таким чином, саногенне мислення можна розглядати як форму метакогнітивної активності, тобто «мислення про мислення», що дає людині

змогу виявляти та коригувати деструктивні когнітивні патерни.

Важливим аспектом теорії саногенного мислення є концепція «емоційної компетентності», яка полягає в здатності людини розуміти власні емоції, управляти ними й використовувати емоційний досвід для особистісного зростання. Саногенне мислення, на відміну від патогенного, не намагається придушити або витіснити негативні емоції, а прагне до їх усвідомлення, розуміння й конструктивної трансформації. Ця ідея співзвучна з підходами сучасної емоційно-фокусованої терапії та практиками усвідомленості (*mindfulness*).

Ще одним важливим теоретичним аспектом концепції саногенного мислення є розуміння ролі культурних і соціальних стереотипів у формуванні патогенних когнітивних патернів. Згідно з позицією І. Пасічника, багато деструктивних способів мислення засвоюються в процесі соціалізації й стають частиною імпліцитних культурних сценаріїв. Саногенне мислення передбачає критичне переосмислення цих сценаріїв і їх модифікацію відповідно до принципів психологічного здоров'я [10].

Таким чином, теорія саногенного мислення включає ідею про можливість цілеспрямованої трансформації способу мислення через розвиток рефлексивних навичок і практику специфічних когнітивних стратегій. Це положення робить концепцію саногенного мислення не лише теоретичною моделлю, а й практичним підходом до розвитку психологічного благополуччя.

Саногенне мислення являє собою складну когнітивну систему, що складається з взаємопов'язаних компонентів, кожен із яких виконує специфічну функцію в забезпеченні психологічного здоров'я та благополуччя особистості. Розглянемо основні структурні елементи саногенного мислення, що визначають його ефективність у регуляції емоційних станів і поведінки.

Рефлексивний компонент саногенного мислення, як зазначає О. Поцулко, є його фундаментальною основою й передбачає здатність до усвідомлення власних когнітивних процесів, їх моніторингу та критичного аналізу. Рефлексія в контексті саногенного мислення спрямована на виявлення автоматичних думок, переконань та інтерпретацій, які зазвичай залишаються за межами свідомості, але визначають емоційні реакції на події. Розвинена рефлексія дає змогу «розпаковувати» складні емоційні переживання, виявляти їх когнітивну структуру й модифікувати дисфункціональні елементи [9].

Згідно з дослідженнями В. Рибалко, аналітичний компонент саногенного мислення відповідає за систематичне дослідження причинно-наслід-

кових зв'язків між думками, емоціями та поведінкою. Він включає здатність до диференціації емоційних станів, розпізнавання когнітивних спотворень і логічних помилок у власних міркуваннях, а також аналіз впливу минулого досвіду на поточні реакції. Аналітичне мислення в контексті саногенного підходу характеризується точністю, об'єктивністю й відсутністю надмірних узагальнень або категоричних суджень [11].

Емоційно-регулятивний компонент саногенного мислення забезпечує ефективне управління емоційними станами через їх усвідомлення, прийняття й конструктивну трансформацію. Цей компонент включає навички емоційної саморегуляції, такі як здатність до деескалації інтенсивних емоцій, толерантність до негативних переживань і вміння використовувати емоційний досвід для особистісного зростання. На відміну від стратегій емоційного уникнення або подавлення, саногенний підхід до емоційної регуляції ґрунтується на принципах усвідомленості й прийняття.

Конструктивно-креативний компонент саногенного мислення відповідає за генерацію альтернативних інтерпретацій подій, розроблення адаптивних когнітивних стратегій і формування нових поведінкових патернів. В. Карпенко зазначає, що цей компонент характеризується гнучкістю, відкритістю до нового досвіду та здатністю до творчого переосмислення проблемних ситуацій. Конструктивно-креативне мислення дає змогу уникнути ригідних когнітивних схем, що часто лежать в основі хронічних негативних емоційних станів [5].

Проаналізувавши дослідження І. Бека в контексті ціннісно-мотиваційної сфери особистості, ми дійшли висновків, що ціннісно-смысловий компонент саногенного мислення пов'язаний з усвідомленням та інтеграцією особистісних цінностей, формуванням осмисленої життєвої позиції та розвитком самоідентичності. Цей компонент забезпечує узгодженість різних аспектів досвіду, надає ресурс для подолання життєвих труднощів і сприяє формуванню психологічної стійкості. Ціннісно-смыслове мислення в контексті саногенного підходу характеризується аутентичністю, інтегрованістю й орієнтацією на особистісне зростання [1].

За дослідженнями В. Саймонса, можна констатувати, що соціально-комунікативний компонент саногенного мислення забезпечує ефективну взаємодію з іншими людьми, розуміння соціальних контекстів і конструктивне вирішення міжособистісних конфліктів. Цей компонент включає навички емпатії, перспективного мислення (здатності поглянути на ситуацію з точки зору іншої людини) та ефективної комунікації. Соціально-комунікативне мислення в саногенному контексті

характеризується відсутністю ригідних стереотипів, надмірних очікувань і тенденції до ідеалізації або знецінення інших [15].

Перш ніж детально розглянути механізми активізації та розвитку саногенного мислення, необхідно проаналізувати патогенні когнітивні процеси, які перешкоджають психологічному благополуччю та є мішенями для когнітивної трансформації. Патогенне мислення характеризується наявністю специфічних когнітивних деформацій, автоматичних дисфункціональних думок і неефективних стратегій емоційної регуляції.

Як зазначає О. Завгородня, одним із найбільш поширених механізмів патогенного мислення є румінація – нав'язливе «переживання» негативних подій, помилок або невдач. Румінативне мислення характеризується циклічністю, неконструктивністю та спрямованістю на минуле. Воно підтримує й посилює негативні емоційні стани, такі як смуток, тривога або почуття провини, перешкоджаючи ефективному вирішенню проблем та адаптації до нових ситуацій [4]. Подолання румінації в контексті саногенного мислення передбачає розвиток навичок усвідомленої присутності в теперішньому моменті, переорієнтацію уваги з проблеми на можливі рішення й формування більш гнучкого ставлення до минулого досвіду.

Інший важливий механізм патогенного мислення – катастрофізація, тобто схильність інтерпретувати ситуації як катастрофічні, непереборні або такі, що мають неминучі негативні наслідки. За Н. Матейко, катастрофічне мислення характеризується перебільшенням негативних аспектів ситуації, недооцінкою власних ресурсів для її подолання й ігноруванням потенційних позитивних результатів. Цей механізм тісно пов'язаний з тривожними розладами та фобіями. Трансформація катастрофічного мислення в саногенне вимагає розвитку навичок реалістичної оцінки ризиків, формування більш збалансованого погляду на ситуації та зміцнення впевненості у власних можливостях [7].

Особливу роль у формуванні патогенного мислення, як зазначає А. Гільман, відіграють когнітивні спотворення – систематичні помилки в обробці інформації, які призводять до неадекватних інтерпретацій та емоційних реакцій. До таких спотворень належать вибіркова увага (фокусування лише на негативних аспектах ситуації), персоналізація (схильність приписувати собі відповідальність за події, що не залежать від особистих дій), читання думок (упевненість у здатності знати, що думають інші, без належного підтвердження) тощо. Виявлення та корекція когнітивних спотворень є важливим завданням у процесі розвитку саногенного мислення [2]. Суттєвим механізмом патогенного мислення є неефективні

стратегії емоційної регуляції, такі як придушення емоцій, емоційне уникнення або надмірна емоційна реактивність. Ці стратегії призводять до накопичення психологічного напруження, порушення емоційної рівноваги та формування хронічних негативних емоційних станів. Розвиток саногенного мислення в цьому аспекті передбачає формування більш адаптивних стратегій емоційної регуляції, оснований на принципах усвідомленості, прийняття й конструктивної трансформації емоційних переживань.

Активізація саногенного мислення являє собою складний процес трансформації когнітивних структур і патернів, що вимагає систематичного застосування специфічних психологічних механізмів і технік. Розглянемо основні механізми, що сприяють переходу від патогенного до саногенного способу мислення та забезпечують його ефективне функціонування.

За науковою позицією Л. Карамушки, рефлексивна усвідомленість є ключовим механізмом активізації саногенного мислення, що передбачає розвиток здатності спостерігати за власними розумовими процесами без надмірної ідентифікації з ними. Цей механізм забезпечує перехід від автоматичного, не усвідомлюваного реагування до свідомого управління когнітивними процесами. Рефлексивна усвідомленість дає змогу виявляти дисфункціональні думки, переконання й інтерпретації, що лежать в основі негативних емоційних станів, і тим самим створює основу для їх трансформації [6]. Технічно активізація цього механізму може здійснюватися через практики усвідомленості (mindfulness), когнітивне самоспостереження та ведення щоденника думок.

Когнітивне розототожнення є механізмом, що дає змогу сформувати дистанцію між «Я» і думками, розглядаючи останні не як абсолютну істину або частину особистості, а як ментальні події, що можуть бути піддані аналізу та модифікації. У науковому дослідженні М. Савчин цей механізм особливо важливий для роботи з нав'язливими негативними думками, самокритичними твердженнями й ірраціональними переконаннями [12]. Когнітивне розототожнення допомагає послабити емоційний вплив деструктивних думок і створює простір для формування альтернативних інтерпретацій. Практично цей механізм може бути активований через техніки дефузії (наприклад, промовляння думок з різними інтонаціями або від третьої особи), метафоричне представлення думок як хмар на небі або листів, що пливають по річці, а також через практику маркування думок («зараз у мене думка, що...»).

Когнітивна реструктуризація є центральним механізмом трансформації патогенних когнітивних структур у саногенні. Цей механізм вклю-

чає виявлення неадаптивних переконань, оцінку їх обґрунтованості й формування більш реалістичних, гнучких і конструктивних альтернатив. Когнітивна реструктуризація базується на сократівському діалозі, у процесі якого людина аналізує докази за і проти своїх переконань, розглядає альтернативні інтерпретації ситуацій і формулює більш адаптивні висновки. Цей механізм ефективно працює з різними когнітивними спотвореннями, такими як надмірні узагальнення, катастрофізація, персоніфікація та дихотомічне мислення.

Розвиток емоційної компетентності є механізмом, що забезпечує ефективне управління емоційними станами через їх усвідомлення, прийняття й конструктивну трансформацію. На думку О. Осадько, цей механізм передбачає формування здатності ідентифікувати емоції, розуміти їх причини та функції, а також обирати адекватні способи їх вираження. Розвиток емоційної компетентності в контексті саногенного мислення здійснюється через практики усвідомленого дихання, техніки емоційного самоспостереження, ведення щоденника емоцій та експресивні техніки (наприклад, письмо, малювання або рух як способи вираження емоцій) [8].

За нашими науковими розвідками, саме активізація ресурсних станів є механізмом, що дає змогу використовувати позитивні емоційні переживання, конструктивні когнітивні патерни й адаптивні поведінкові стратегії для подолання негативних психологічних станів. Цей механізм базується на здатності свідомо переключати увагу з проблемних аспектів досвіду на ресурсні, що сприяє формуванню більш позитивного емоційного фону та підвищує психологічну стійкість. Активація ресурсних станів може здійснюватися через техніки візуалізації позитивних спогадів, практики вдячності, використання афірмацій і розвиток навичок позитивного переформулювання ситуацій.

Розширення перспективи є механізмом, що дає змогу вийти за межі обмеженого, проблемно-орієнтованого сприйняття ситуації й поглянути на неї в ширшому контексті часу, простору та особистісного розвитку. Цей механізм допомагає подолати тунельне бачення, характерне для станів тривоги, депресії або стресу, і сформувати більш збалансоване й конструктивне ставлення до проблемних ситуацій. Розширення перспективи може досягатися через техніки темпоральної перспективи («Як я буду дивитися на цю ситуацію через рік?»), практики децентрації («Що б я порадив другу в такій ситуації?») та методи контекстуалізації проблеми в ширшому життєвому контексті.

Таким чином, розвиток саногенного мислення є системним процесом, що вимагає послідовного застосування практичних методів і технік, спря-

мованих на трансформацію деструктивних когнітивних патернів і формування більш адаптивних способів обробки інформації. На нашу думку, для більш наочного аналізу активізації механізмів саногенного мислення варто також розглянути основні практичні підходи до розвитку саногенного мислення, що можуть бути ефективно інтегровані в психологічну практику й повсякденне життя.

Метод саногенної рефлексії, досліджений А. Гільман, є фундаментальною технікою розвитку саногенного мислення, що спрямована на усвідомлення автоматичних розумових операцій, які лежать в основі емоційних реакцій. Ця техніка передбачає систематичне дослідження структури негативних емоцій, таких як образа, сором, вина або заздрість, через аналіз когнітивних процесів, що їх породжують [2]. Практично метод саногенної рефлексії реалізується через ведення щоденника, у якому детально аналізуються емоціогенні ситуації за спеціальним алгоритмом: опис ситуації, ідентифікація емоції, аналіз очікувань і вимог, що порушені, виявлення автоматичних думок та інтерпретацій, дослідження особистісних цінностей і переконань, що активувалися в ситуації, і формулювання альтернативних інтерпретацій.

Когнітивно-поведінкові техніки являють собою комплекс методів, спрямованих на виявлення та модифікацію дисфункціональних думок, переконань і поведінкових патернів. У контексті розвитку саногенного мислення особливо корисними є такі техніки, як моніторинг автоматичних думок, аналіз і перевірка переконань, декатастрофізація, градуйована експозиція до тривожних стимулів і техніка «за і проти». Ці методи дають змогу систематично працювати з когнітивними спотвореннями, ірраціональними переконаннями й дисфункціональними схемами, що лежать в основі патогенного мислення.

Практики усвідомленості (mindfulness) є важливим компонентом розвитку саногенного мислення, що сприяє формуванню навичок неочікуваного спостереження за розумовими процесами й емоційними станами. Ці практики включають формальні медитативні техніки (наприклад, медитацію уважності до дихання, сканування тіла або усвідомлену ходьбу) та неформальні практики (інтеграцію принципів усвідомленості в повсякденні дії, такі як їжа, спілкування або робота). Регулярна практика усвідомленості сприяє розвитку метакогнітивної позиції, що є ключовою для саногенного мислення, і посилює здатність до емоційної саморегуляції.

Наративні техніки фокусуються на аналізі та трансформації особистісних історій, що структурують досвід і формують самоідентичність. У контексті розвитку саногенного мислення ці техніки спрямовані на виявлення обмежуваль-

них наративів, що підтримують патогенні когнітивні патерни, і створення альтернативних, більш конструктивних і ресурсних історій. Практично наративні техніки можуть реалізовуватися через терапевтичне письмо, створення альтернативних версій проблемних ситуацій, техніку «переписування історії» та методи роботи з метафорами.

Техніки емоційної саморегуляції являють собою комплекс методів, спрямованих на ефективне управління емоційними станами через когнітивні й тілесно-орієнтовані стратегії. До цих технік належать дихальні практики, прогресивна м'язова релаксація, техніки заземлення, методи переключення уваги та практики самоспівчуття. У контексті розвитку саногенного мислення ці техніки виконують подвійну функцію: вони допомагають стабілізувати емоційний стан, що створює умови для ефективної когнітивної роботи, і водночас формують навички конструктивного ставлення до емоційних переживань.

Групові методи розвитку саногенного мислення включають різні форми групової роботи, такі як тренінги, терапевтичні групи та групи взаємодопомоги, що створюють сприятливе середовище.

Висновки і перспективи подальших розробок у напрямку дослідження. Таким чином, саногенне мислення являє собою комплексний психологічний феномен, що інтегрує когнітивні, емоційні й поведінкові аспекти психологічного функціонування особистості. Воно характеризується рефлексивністю, усвідомленістю, гнучкістю й орієнтацією на психологічне здоров'я та благополуччя. Основна функція саногенного мислення полягає в оптимізації емоційних реакцій через усвідомлення та трансформацію автоматичних когнітивних процесів, що лежать в їх основі.

Теоретичний аналіз концепції саногенного мислення дав змогу виділити його структурні компоненти: рефлексивний, аналітичний, емоційно-регулятивний, конструктивно-креативний, ціннісно-смысловий і соціально-комунікативний. Кожен із цих компонентів виконує специфічну функцію в забезпеченні психологічного здоров'я та благополуччя особистості, а їх інтеграція створює цілісну систему саногенного мислення.

За нашими переконаннями, важливим аспектом концепції саногенного мислення є розуміння механізмів патогенного мислення, таких як румінація, катастрофізація, перфекціонізм, надмірні узагальнення й когнітивні спотворення. Ці механізми підтримують дисфункціональні емоційні стани та перешкоджають адаптивному функціонуванню особистості. Розвиток саногенного мислення передбачає трансформацію цих патогенних механізмів через активізацію специфічних психологічних процесів.

До основних механізмів активізації саногенного мислення належать рефлексивна усвідомленість, когнітивне розототоження, когнітивна реструктуризація, розвиток емоційної компетентності, активація ресурсних станів і розширення перспективи. Ці механізми забезпечують трансформацію патогенних когнітивних структур у саногенні та підтримують ефективне функціонування саногенного мислення в різних життєвих контекстах.

Практичні методи розвитку саногенного мислення включають метод саногенної рефлексії, когнітивно-поведінкові техніки, практики усвідомленості, нарративні техніки, методи емоційної саморегуляції, групові підходи, інтеграцію в повсякденне життя й освітні методи. Комплексне застосування цих методів дає змогу досягти стійких позитивних змін у когнітивній сфері та підвищити психологічну стійкість особистості.

Аналіз взаємозв'язку концепції саногенного мислення із сучасними психотерапевтичними підходами, такими як когнітивно-поведінкова терапія, терапія прийняття й зобов'язання, майндфулнес-орієнтовані підходи, схема-терапія, нарративна терапія та позитивна психологія, демонструє можливості взаємного збагачення й інтеграції, що

розширює методологічний арсенал психологічної допомоги.

Узагальнюючи вищевикладене, можна стверджувати, що саногенне мислення є ефективним інструментом підвищення психологічного благополуччя особистості й подолання різноманітних психологічних проблем. Розвиток саногенного мислення сприяє формуванню більш адаптивних когнітивних патернів, ефективних стратегій емоційної регуляції та конструктивних поведінкових моделей. Це, у свою чергу, позитивно впливає на психоемоційний стан, міжособистісні стосунки, професійну діяльність і загальну якість життя.

Подальші перспективи дослідження механізмів трансформації когнітивної діяльності особистості в контексті саногенного мислення полягають у поглибленому аналізі їх впливу на формування адаптивних стратегій подолання стресу. Актуальним напрямом є інтеграція когнітивних реконструктивних технік у програми психопрофілактики та психотерапії з метою підвищення рівня психологічної стійкості. У майбутньому доцільним видається міждисциплінарний підхід, що об'єднає здобутки психології, нейронаук та освітніх практик для розвитку саногенного мислення як ресурсу збереження психічного здоров'я.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І. Д. Б 55 Особистість на шляху до духовних цінностей : монографія. Київ-Чернівці : Букрек, 2018. 320 с.
2. Гільман А. Ю. Психологічні особливості формування саногенного мислення у студентської молоді. *Актуальні проблеми психології*. 2017. Т. 6. Вип. 2. С. 23–31.
3. Еліс А. Як зберегти емоційне здоров'я за будь-яких обставин. Київ : Сварог, 2023. 284 с.
4. Завгородня О. Арттерапевтична підтримка ментального здоров'я людини в умовах загрозливої невідомості. Новітні зміни сучасного суспільства. Харків : СГ НТМ «Новий курс», 2024. С. 68–78.
5. Карпенко В. В. Психологія мислення: феноменологія, процес і детермінанти. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*. 2013. № 1. С. 32–42. URL: <https://dspace.lvduvs.edu.ua/handle/1234567890/1254>.
6. Карамушка Л. Тренінг розвитку продуктивних копінг-стратегій в контексті забезпечення психологічного здоров'я та благополуччя освітнього персоналу в умовах війни. *Організаційна психологія. Економічна психологія*. 2024. № 1(31). С. 23–39. DOI: <https://doi.org/10.31108/2.2024.1.31.2>.
7. Матейко Н. М. Загальна психологія : навчальний посібник. Івано-Франківськ : Симфонія форте, 2013. 230 с.
8. Осадько О. Ю. Саногенний потенціал діалогічної позиції особистості у ситуації суб'єктивної значимості стосунків з «ідейним опонентом». *Психологічні науки: проблеми і здобутки*. 2014. Вип. 5. С. 88–103.
9. Поцулко О. А. Копінг-стратегії як метод подолання комунікативних девіацій особистості. Теоретичні і прикладні проблеми психології. 2016. № 1. С. 180–191. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tiprr_2016_1_21.
10. Психологія мислення : підручник / І. Д. Пасічник, Р. В. Каламаж, О. В. Матласевич, У. І. Нікітчук та ін. ; за ред. І. Д. Пасічника. Острого : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2015. 560 с.
11. Рибалка В. В. Методологічні засади теоретичної та практичної психології: особистість, психологічна діяльність, духовність. *Психологія і особистість*. 2018. № 1. С. 9–19. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Psios_2018_1_3.
12. Савчин М. В. Психологія відповідальної поведінки : монографія. Івано-Франківськ : Місто НВ, 2008. 280 с.

13. Хоменко Є. Г. Психологічне благополуччя студентської молоді у військовий час. *Габітус*. 2023. Вип. 51. С. 121–125.
14. Ярош Н. С. Аналіз досліджень внутрішніх предикторів стрес-долаючої поведінки. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Психологія»*. 2015. Вип. 58. С. 60–64. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhIPC_2015_58_13.
15. Simons H. Decision Making in Organizations. *Administrative Science Quarterly*. 2023. Vol. 68, № 1. P. 15–29.
16. Adams R. A., Vincent P., Benrimoh D., Friston K. J., Parr T. Everything is connected: Inference and attractors in delusions. *Schizophrenia Research*. 2022. Vol. 245. P. 5–22. <https://doi.org/10.1016/j.schres.2021.07.032>.
17. Voitenko E. Occupational Well-Being: A Comparative Analysis of the Main Structural Models. *International Journal of Behavior Studies in Organizations*. 2022. № 7. С. 30–39.

REFERENCES

1. Bekh, I. D. (2018). Osobystist na shliakhu do dukhovnykh tsinnosti [Personality on the path to spiritual values]. Kyiv – Chernivtsi: «Bukrek» [in Ukrainian].
2. Hilman, A. Yu. (2017). Psykholohichni osoblyvosti formuvannia sanohennoho myslennia u studentskoi molodi [Psychological features of the formation of sanogenic thinking in student youth]. Aktualni problemy psykholohii – Actual Problems of Psychology, 6(2), 23–31 [in Ukrainian].
3. Elis, A. (2023). Yak zberechty emotsiine zdorovia za bud-yakych obstavyn [How to maintain emotional health under any circumstances]. Kyiv: Svaroh [in Ukrainian].
4. Zavhorodnia, O. (2024). Arterapevtychna pidtrymka mentalnoho zdorovia liudyny v umovakh zahrozyvoi nevyznachenosti [Art-therapeutic support of human mental health in conditions of threatening uncertainty]. In Novitni zminy suchasnoho suspilstva – The latest changes in modern society (pp. 68–78). Kharkiv: SF NTM «Novyi kurs» [in Ukrainian].
5. Karpenko, V. V. (2013). Psykholohiia myslennia: fenomenolohiia, protses i determinanty [Psychology of thinking: phenomenology, process and determinants]. Naukovyi visnyk Lvivskoho derzhavnogo universytetu vnutrishnikh sprav – Scientific Bulletin of Lviv State University of Internal Affairs, 1, 32–42. Retrieved from: <https://dspace.lvduvs.edu.ua/handle/1234567890/1254> [in Ukrainian].
6. Karamushka, L. (2024). Treninh rozvytku produktyvnykh kopinh-stra-tehii v konteksti zabezpechennia psykholohichnoho zdorovia ta blahopoluchchia osvithnoho personalu v umovakh viiny [Training for the development of productive coping strategies in the context of ensuring the psychological health and well-being of educational staff in wartime]. Orhanizatsiina psykholohiia. Ekonomichna psykholohiia – Organizational Psychology. Economic Psychology, 1(31), 23–39. <https://doi.org/10.31108/2.2024.1.31.2> [in Ukrainian].
7. Mateiko, N. M. (2013). Zahalna psykholohiia: navchalnyi posibnyk [General psychology: textbook]. Ivano-Frankivsk: Symfoniia forte [in Ukrainian].
8. Osadko, O. Yu. (2014). Sanohennyi potentsial dialohichnoi pozytsii osobystosti u sytuatsii subiektyvnoi znachymosti stosunkiv z «ideinym oponentom» [Sanogenic potential of the dialogical position of the individual in a situation of subjective significance of relations with an «ideological opponent»]. Psykholohichni nauky: problemy i zdobuttia – Psychological Sciences: Problems and Achievements, 5, 88–103 [in Ukrainian].
9. Potsulko, O. A. (2016). Kopinh-stra-tehii yak metod podolannia komunikativnykh deviatsii osobystosti [Coping strategies as a method of overcoming communicative deviations of the individual]. Teoretychni i prykladni problemy psykholohii – Theoretical and Applied Problems of Psychology, 1, 180–191. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tipp_2016_1_21 [in Ukrainian].
10. Pasichnik, I. D., Kalamazh, R. V., Matlasevych, O. V., Nikitchuk, U. I., et al. (Eds.). (2015). Psykholohiia myslennia [Psychology of thinking]. Ostroh: Vydavnytstvo Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia» [in Ukrainian].
11. Rybalka, V. V. (2018). Metodolohichni zasady teoretychnoi ta praktychnoi psykholohii: osobystist, psykholohichna diialnist, dukhovnist [Methodological principles of theoretical and practical psychology: personality, psychological activity, spirituality]. Psykholohiia i osobystist – Psychology and Personality, 1, 9–19. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Psios_2018_1_3 [in Ukrainian].
12. Savchyn, M. V. (2008). Psykholohiia vidpovidalnoi povedinky [Psychology of responsible behavior]. Ivano-Frankivsk: Misto NV [in Ukrainian].
13. Khomenko, Ye. H. (2023). Psykholohichne blahopoluchchia studentskoi molodi u viiskovyi chas [Psychological well-being of student youth during wartime]. Habitus – Habitus, 51, 121–125 [in Ukrainian].

14. Yarosh, N. S. (2015). Analiz doslidzhen vnutrishnikh predyktoriv stres-dolaiuchoi povedinky [Analysis of research on internal predictors of stress-coping behavior]. Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. N. Karazina. Seriya : Psykholohiia – Bulletin of V. N. Karazin Kharkiv National University. Series: Psychology, 58, 60–64. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhIPC_2015_58_13 [in Ukrainian].
15. Simons, H. (2023). Decision Making in Organizations. Administrative Science Quarterly, 68(1), 15–29 [in English].
16. Adams, R. A., Vincent, P., Benrimoh, D., Friston, K. J., & Parr, T. (2022). Everything is connected: Inference and attractors in delusions. Schizophrenia Research, 245, 5–22 [in English]. <https://doi.org/10.1016/j.schres.2021.07.032>.
17. Voitenko, E. (2022). Occupational Well-Being: A Comparative Analysis of the Main Structural Models. International Journal of Behavior Studies in Organizations, 7, 30–39 [in English].

Дата першого надходження рукопису до видання: 24.09.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 20.10.2025
Дата публікації: 28.11.2025

ДИНАМІКА ПСИХОЛОГІЧНИХ РЕСУРСІВ ЯК ОСНОВА ЖИТТЄСТІЙКОСТІ Й ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ В УМОВАХ СОЦІАЛЬНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ

Чиханцова О. А.

*доктор психологічних наук, доцент, старший дослідник,
провідний науковий співробітник лабораторії психології особистості
імені П. Р. Чамати*

*Інститут психології імені Г. С. Костюка
Національної академії педагогічних наук України
вул. Паньківська, 2, Київ, Україна
orcid.org/0000-0002-2661-3265
chyhantsova@gmail.com*

Ключові слова: особистісні ресурси, психологічна стійкість, життєстійкість, психологічне благополуччя, самоактуалізація, самоставлення, самосприйняття, потенціал, адаптація, соціальні зміни.

У статті розглядається проблема динаміки психологічних ресурсів як основи життєстійкості й особистісного розвитку. Актуальність дослідження зумовлена глобальними викликами та постійними змінами, які створюють нові вимоги до адаптації й самореалізації особистості. Особливу увагу приділено українському контексту, де трансформаційні процеси тісно пов'язані з воєнними подіями, міграцією, реформуванням соціальних інститутів і цифровізацією. Психологічні ресурси розглядаються як функціональний потенціал, що забезпечує здатність до ефективного подолання стресових ситуацій і є базою для підтримання психологічного благополуччя й розвитку. Аналіз наукових джерел засвідчив, що у світовій і вітчизняній літературі психологічні ресурси визначаються як індивідуальні відмінності, внутрішні здібності й сильні сторони, які формують основу для стійкості, резильєнтності, адаптивних стратегій і позитивного функціонування. Доведено їх тісний зв'язок із самооцінкою, самоефективністю, оптимізмом, соціальною підтримкою та іншими характеристиками, що забезпечують конструктивне подолання труднощів і сприяють саморозвитку. Запропоновано концептуальну модель психологічних ресурсів як динамічної системи, яка функціонує у трьох взаємопов'язаних процесах – накопиченні, мобілізації та відновленні. У статті також обґрунтовано взаємозв'язок психологічних ресурсів із життєстійкістю, що проявляється в здатності інтерпретувати складні події як виклики й можливості, зберігати внутрішню рівновагу та відновлювати психологічний баланс. Зроблено висновок, що психологічні ресурси становлять інтегровану систему внутрішніх і зовнішніх опор, яка не лише забезпечує виживання в умовах кризи, а й стимулює особистісне зростання, саморегуляцію та пошук нових життєвих стратегій. Перспективи подальших досліджень пов'язані з вивченням механізмів накопичення, мобілізації й відновлення ресурсів у різних вікових і соціальних групах, а також з аналізом їх зв'язку з мотиваційними та смислоттєвими характеристиками особистості.

THE DYNAMICS OF PSYCHOLOGICAL RESOURCES AS A FOUNDATION OF HARDINESS AND PERSONAL GROWTH UNDER SOCIAL TRANSFORMATIONS

Chykhantsova O. A.

*Doctor of Psychology, Associate Professor, Senior Researcher,
Leading Researcher at the Chamata Laboratory of Personality Psychology
G. S. Kostiuk Institute of Psychology
of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine
Pankivska str., 2, Kyiv, Ukraine
orcid.org/0000-0002-2661-3265
chyhantsova@gmail.com*

Key words: *personal resources, resilience, hardiness, psychological well-being, self-actualization, self-concept, self-perception, personal potential, adaptation, social transformations.*

The article addresses the problem of the dynamics of psychological resources as a foundation of hardiness and personal development. The relevance of the study is determined by global challenges and ongoing transformations that impose new demands on individual adaptation and self-realization. Particular attention is given to the Ukrainian context, where transformation processes are closely linked to warfare, migration, institutional reforms, and digitalization. Psychological resources are conceptualized as a functional potential that ensures the ability to effectively cope with stressful situations and serves as a basis for sustaining psychological well-being and development. The analysis of scholarly sources demonstrates that in both international and national literature, psychological resources are defined as individual differences, inner capacities, and strengths that constitute the foundation for resilience, adaptability, and positive functioning. Their close association with self-esteem, self-efficacy, optimism, social support, and other characteristics that facilitate constructive coping and self-development has been substantiated. A conceptual model of psychological resources as a dynamic system has been proposed, operating through three interrelated processes: accumulation, mobilization, and restoration. The article further substantiates the relationship between psychological resources and hardiness, manifested in the capacity to interpret challenging events as opportunities, to maintain internal balance, and to restore psychological equilibrium. It is concluded that psychological resources constitute an integrated system of internal and external supports that ensure not only survival under crisis conditions but also stimulate personal growth, self-regulation, and the expansion of life strategies. Prospects for further research lie in exploring the mechanisms of accumulation, mobilization, and restoration of resources across different age and social groups, as well as in examining their interconnections with motivational and meaning-making characteristics of personality.

Постановка проблеми. На тлі сучасних глобальних викликів і постійних соціальних, економічних і технологічних змін проблема стійкості й адаптації особистості набуває особливої актуальності. Умови соціальних трансформацій є комплексом соціально-економічних, політичних, культурних і ціннісних змін, що відбуваються в суспільстві протягом періодів масштабних криз, реформ або глобальних викликів. В Україні вони пов'язані з воєнними подіями, міграційними процесами, реформуванням соціальних інститутів і цифровізацією, що визначає нові виклики для

адаптації та розвитку особистості. У зазначених умовах особливе значення відводиться психологічним ресурсам, тобто чинникам, що сприяють мобілізації сил і забезпечують адаптаційний потенціал.

Згідно з аналізом М. Лапіної [1], психологічні ресурси постають складною системою рис, що опосередковують успішність освоєння й виконання діяльності, є регуляторами психічної напруженості й рівня опору життєвим обставинам, зокрема екстремальним. На підставі досліджень С. Тейлор [2] психологічні ресурси – індивідуальні відмін-

ності у позитивному психологічному функціонуванні, що впливають на результати психічного та фізичного здоров'я [3; 4], охоплюють внутрішні здібності, сильні сторони, навички та переконання, які визначають, як особистість долає складні життєві події. Також науковиця в праці [2] зазначає, що психологічні ресурси включають самооцінку, оптимізм, уміння, навички активного подолання труднощів і соціальну підтримку. Без них стрес може завдати великої шкоди психологічному благополуччю, біологічним реакціям на стрес і, зрештою, здоров'ю. Так, вона вказує, що психологічні ресурси допомагають людям оцінювати потенційні стресори в більш сприятливому світлі, справлятися з неминучими обтяжливими подіями, сприяти розвитку життєстійкості. Також зазначається, що в разі значного стресу (наприклад, в умовах нестабільності, воєнного стану тощо) роль ресурсів (соціальних, мотиваційних, особистісних) стає критично важливою для адаптації [5; 6].

До ключових компонентів психологічних ресурсів О. Кокун [7] зараховує резильєнтність, самоефективність, навички подолання (копінгу), життєстійкість, емоційну регуляцію та оптимізм, а Е. Рабену й Е. Янів [8] – резильєнтність, надію й оптимізм. У дослідженні К. Петер, Р. Мюллер, А. Цієца та ін. [9] психологічні ресурси класифіковані в сім груп: самоефективність, самооцінка, почуття когерентності, духовність, оптимізм, інтелект та інші особистісні характеристики. Самоефективність і самооцінка виявляли стійкий зв'язок із позитивними показниками адаптації, зокрема високим рівнем благополуччя та кращим психічним здоров'ям.

Ми пропонуємо також розглянути психологічні ресурси, які включають первинні (контакти, довіра, любов, надія, час) і вторинні здібності (старанність, надійність, бережливість) (за термінологією Н. Пезешкіана), що у взаємодії створюють основу життєстійкості [10; 11], наголошуючи на тому, що життєстійкість формується не одним ресурсом, а системою взаємопов'язаних внутрішніх потенціалів.

У дослідженні І. Данилюка, В. Предко й А. Кислинської [12] виявлено, що рівень життєстійкості безпосередньо пов'язаний із самооцінкою: високі показники життєстійкості відповідають вищій самооцінці, тоді як її низький рівень асоціюється із заниженим самосприйняттям. Життєстійкість забезпечує людині відчуття самоповаги, упевненість у власних можливостях і готовність конструктивно долати стресові ситуації. У свою чергу, самооцінка формує суб'єктність, що підтримує та підсилює прояви життєстійкості.

За результатами досліджень передумов розвитку життєстійкості в контексті воєнного кон-

флікту О. Басенко [13] дійшла висновку, що життєстійкість розвивається у взаємодії внутрішніх і зовнішніх ресурсів, а також на різних соціологічних рівнях, захисний потенціал яких набуває особливої ваги в умовах надзвичайної ситуації воєнного конфлікту. Висока інтенсивність переживання травматичних подій, наявність супутніх стресогенних чинників і виснаження копінг-ресурсів зумовлюють різке зниження рівня життєстійкості й погіршення психологічного благополуччя. Нестача соціальної й психологічної зрілості, а також обмежений життєвий досвід не дають людям змоги повною мірою усвідомлювати та конструктивно опановувати стресові події, що відбуваються в умовах воєнного середовища. Отже, ефективним способом протидії негативним зовнішнім впливам вважаємо внутрішні чинники особистості, які виконують захисну функцію в невизначених життєвих ситуаціях [14].

Представлені результати дослідження С. Кондратюк [15] психологічних ресурсів і життєстійкості на вибірці підлітків засвідчують, що в більшості досліджуваних виявлено середній рівень життєстійкості. Це підлітки, які зазвичай отримують задоволення від усього, що роблять, знаходять те, що їм цікаво, навіть в одноманітній діяльності. У роботі авторка підкреслює, що, чим вищий рівень життєстійкості, тим більше він сприяє оцінці подій як менш травмувальних та успішності подоланні життєвих труднощів.

Результати десятилітнього дослідження американських учених [16] доводять, що психологічні ресурси є вагомим предиктором показників здоров'я та формують міцне підґрунтя для фізичного й психічного благополуччя впродовж усього життєвого шляху. Також розглядається внесок ресурсів у розуміння адаптації в умовах викликів [17]. У попередніх дослідженнях також зазначалося, що ресурси є внутрішніми засобами подолання стресових ситуацій і слугують підґрунтям для формування життєстійкості особистості [18]. Тобто життєстійкість безпосередньо залежить від наявності й рівня розвитку психологічних ресурсів.

Деякі підходи до вивчення психологічних ресурсів розглядають їх як характеристики особистості [19], проте динаміка сучасного життя вимагає нового погляду на цей феномен. Тому ми вважаємо, що психологічні ресурси варто розглядати як мінливу систему, що формується, накопичується, мобілізується та відновлюється в процесі взаємодії особистості з довкіллям [15; 19; 20]. Саме ця динаміка є основою для ефективної адаптації та розвитку.

Метою статті є аналіз динамічної природи психологічних ресурсів і їх ролі як основи життєстійкості й особистісного зростання в умовах, що постійно змінюються.

Результати дослідження з обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Психологічні дослідження дедалі більше зосереджуються на вивченні впливу ресурсів людини на її психологічну стійкість і благополуччя. Хоча акцент на стійкості, який закладено в ресурсних моделях, не є новим, домінування моделей дефіциту й патології поступово врівноважується увагою до взаємозв'язку між ресурсами людини та її стійкістю [21]. Це має наслідки не лише для психології як науки, а й для її потенційного внеску в суспільні дискусії та формування державної політики, оскільки в умовах стрімких технологічних, соціально-демографічних і глобально-політичних змін відбувається природне суперництво за ресурси [17]. Тож психологічні ресурси особистості розглядаються як основа для формування оптимальних стратегій поведінки [7; 22].

Ми пропонуємо розглянути психологічні ресурси як систему, що є основою життєстійкості й об'єднує різні рівні внутрішніх і зовнішніх опор, які особистість може залучати для збереження психічного здоров'я та подолання стресових ситуацій. Тому ми запропонували структурну модель психологічних ресурсів особистості як основи життєстійкості. Вона представлена на рисунку 1.

Як зазначалося вище й зображено на рисунку, психологічні ресурси особистості – це не статичний набір якостей чи характеристик, а динамічна система, що постійно змінюється, формується та використовується в процесі взаємодії людини зі світом. Їхня динамічна природа виявляється

в трьох ключових аспектах: накопиченні, мобілізації та відновленні. Розуміння цієї циклічності є критично важливим для пояснення адаптації й розвитку особистості.

Тож розглянемо детальніше кожний аспект. Накопичення психологічних ресурсів – це тривалий процес, що починається з раннього дитинства та триває впродовж усього життя. Він відбувається завдяки успішному досвіду подолання труднощів, здобуттю нових знань і навичок, формуванню соціальних зв'язків і позитивному самосприйняттю. Накопичені ресурси утворюють своєрідний «психологічний капітал», що слугує основою для майбутньої адаптації. Мобілізація – це процес активації та використання наявних ресурсів у відповідь на зовнішні виклики або внутрішні потреби. В умовах стресу, життєвої кризи чи несподіваних соціальних змін особистість автоматично чи свідомо задіює свої ресурси, щоб упоратися із ситуацією. Успішна мобілізація залежить не тільки від кількості накопичених ресурсів, а й від здатності особистості ефективно ними скористатися. Після мобілізації ресурсів їхній рівень може знижуватися, що призводить до фізичного чи емоційного виснаження. Тому відновлення є не менш важливим етапом. Це процес, під час якого людина поповнює свої запаси енергії, мотивації та інших ресурсів. Таким чином, динамічна природа психологічних ресурсів є основою для життєстійкості й розвитку. Накопичення створює базу, мобілізація забезпечує реакцію на виклики, а відновлення підтримує систему в робочому стані. Саме ця безперервна циклічність дає людині змогу не лише виживати в умовах невизначеності, а й використовувати зміни як каталізатор для особистісного зростання.

Розглянемо тепер зв'язок психологічних ресурсів із життєстійкістю. На основі наукових праць [5; 7; 22; 23] психологічні ресурси формують здатність інтерпретувати події не лише як загрозу, а і як виклик або можливість; забезпечують внутрішню опору, яка дає змогу протистояти стресорам і відновлювати психологічний баланс; створюють умови для гнучкої адаптації та конструктивного подолання труднощів; у процесі їх використання відбувається зміцнення самої життєстійкості як стійкої особистісної якості.

Життєстійкість постає як багатовимірне утворення, на яке впливають як індивідуальні, так і зовнішні чинники [25; 26]. О. Кокун [25] зазначає, що методи зміцнення життєстійкості охоплюють два ключові напрями: розвиток особистісних якостей і навичок, що забезпечують ефективні стратегії подолання, й організаційні заходи, спрямовані на створення середовища, яке підтримує стійкість і мінімізує вплив стресових факторів. Водночас вирішальним підґрунтям для формування та збереження життєстійкості є психологічні ресурси.



Рис. 1. Модель психологічних ресурсів як основи життєстійкості

Саме вони забезпечують здатність особистості до саморегуляції, підтримують віру у власну компетентність, сприяють мобілізації внутрішніх сил у критичних ситуаціях і створюють умови для конструктивної адаптації. Таким чином, розбудова психологічних ресурсів може розглядатися як ключова стратегія підвищення життєстійкості як на індивідуальному, так і на організаційному рівнях [25].

У наукових працях підкреслюється [24; 26], що життєстійкість виконує функцію буферного механізму в стресових ситуаціях. Дослідники наголошують на таких закономірностях: життєстійкість позитивно корелює з особистісними рисами, що забезпечують захист від стресу; негативно пов'язана з рисами, які підсилюють стресовий вплив; зменшує рівень стресу, напруженості й неадаптивного копію; сприяє соціальній підтримці, активним стратегіям подолання труднощів і покращенню працездатності. Відзначається, що система психологічних ресурсів і кожний ресурс окремо, можуть бути предикторами стійкості особистості й виконувати певну функцію в структурі взаємопов'язаних змінних [26].

Висновки і перспективи подальших розробок у напрямку дослідження. У дослідженні обґрунтовано значущість психологічних ресурсів як бази життєстійкості й особистісного розвитку в умовах соціальних трансформацій. Показано, що ресурси виконують функції накопичення, мобілізації та відновлення, забезпечуючи здатність до ефективної адаптації й самореалізації. Таким чином, психологічні ресурси – це не просто набір особистісних властивостей, а інтегрована система, яка через зазначені процеси дає людині змогу ефективно справлятися із життєвими викликами, зберігати психологічне благополуччя та знаходити можливості для розвитку навіть у несприятливих умовах.

Описана теоретична модель психологічних ресурсів демонструє, як чином вони є основою

життєстійкості, а саме: є своєрідним «резервом» енергії, знань, навичок і цінностей; сприяють мобілізації наявних ресурсів; створюють умови для відновлення сил після стресу; стимулюють особистісний розвиток, підвищуючи здатність до саморегуляції, пошуку сенсу та розширення життєвих стратегій.

Досліджено, що існує взаємозв'язок між життєстійкістю й самооцінкою, високі показники життєстійкості корелюють із позитивним самоприйняттям, тоді як низькі – з його зниженням. Самооцінка, формуючи суб'єктивність, водночас підсилює здатність особистості до конструктивного подолання труднощів.

Проаналізовано, що зміцнення життєстійкості забезпечується комплексом заходів, що охоплюють розвиток особистісних якостей, формування навичок і стратегій подолання, а також створення організаційних умов, які підтримують і посилюють стійкість індивіда. Визначальним чинником у цьому процесі є психологічні ресурси, оскільки саме вони формують основу для саморегуляції, мобілізації внутрішнього потенціалу й адаптації до змінних умов. Систематичне накопичення й розширення цих ресурсів дає можливість не лише ефективно долати кризові ситуації, а й перетворювати їх на фактори особистісного розвитку. У цьому контексті психологічні ресурси доцільно розглядати як ключовий фундамент формування та підтримання життєстійкості як на індивідуальному, так і на організаційному рівнях.

Перспективи подальших наукових розвідок убачаються в поглибленому вивченні механізмів накопичення, мобілізації та відновлення психологічних ресурсів у різних вікових і соціальних групах, а також у встановленні їхніх взаємозв'язків з іншими особистісними характеристиками, такими як мотивація, емоційна регуляція та смисложиттєві орієнтації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Лапіна М. Д. Психологічні ресурси особистості в професійній діяльності соціального працівника. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. № 1, Т. 1. С. 62–66. URL: http://tpsp-journal.kpu.zp.ua/archive/1_2019/part_1/14.pdf.
2. Taylor S. E. How psychosocial resources enhance health and well-being. *Donaldson S. I., Csikszentmihalyi M., Nakamura J. (Eds.) Applied positive psychology: Improving everyday life, health, schools, work, and society*. 2011. P. 65–77. Routledge/Taylor & Francis Group.
3. Taylor S. E., Kemeny M. E., Reed G. M., Bower J. E., Gruenewald T. L. Psychological resources, positive illusions, and health. *American Psychologist*. 2000. № 55(1). P. 99–109. DOI: 10.1037//0003-066x.55.1.99.
4. Taylor S. E., Broffman J. I. Psychosocial resources: Functions, origins, and links to mental and physical health. *Advances in Experimental Social Psychology*. 2011. № 44. P. 1–57. DOI: 10.1016/B978-0-12-385522-0.00001-9.
5. Сердюк Л. З. Психологічні технології сприяння позитивному психічному здоров'ю різних верств населення України в умовах воєнного стану та післявоєнного відновлення : практичний посібник / за ред. Л.З. Сердюк. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2024. 168 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742839/>.

6. Сердюк Л. З. Самодетермінація психологічного благополуччя особистості: монографія / за ред. Л. З. Сердюк. Київ – Львів : Видавець Вікторія Кундельська, 2021. 236 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/729023/>.
7. Kokun O. Analysis of the Concept of Psychological Resources and Their Negative Consequences for Socially Engaged Professionals During War. *Technologies of intellect development*. 2025. Vol. 9, № 1(37). DOI: 10.31108/3.2025.9.4.
8. Rabenu E., Yaniv E. Psychological Resources and Strategies to Cope with Stress at Work International. *Journal of Psychological Research*. 2017. Vol. 10, № 2. P. 7–14.
9. Peter C., Müller R., Cieza A. et al. Psychological resources in spinal cord injury: a systematic literature review. *Spinal Cord*. 2012. № 50. P. 188–201. DOI: <https://doi.org/10.1038/sc.2011.125>.
10. Чиханцова О., Сердюк Л. Особистісні ресурси та їх вплив на життєстійкість особистості. *Проблеми сучасної психології* : збірник наукових праць. 2023. № (62), 23–43. DOI: <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2023-62.23-43>.
11. Chykhantsova O. The hardiness as a resource of the psychological stability. *Psychological journal*. 2023. № 8 (4). P. 32–40. DOI: <https://doi.org/10.31108/1.2023.9.1.3> [in Ukrainian].
12. Данилюк І., Предко В., Кислинська А. Психологічні особливості зв'язку життєстійкості та самооцінки особистості в складних життєвих ситуаціях. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія «Психологія»*. 2023. № 2(18). С. 63–69. DOI: [https://doi.org/10.17721/BPSY.2023.2\(18\).9](https://doi.org/10.17721/BPSY.2023.2(18).9).
13. Басенко О. Е. Психосоціальні передумови розвитку життєстійкості у підлітків в умовах воєнного конфлікту. *Український психологічний журнал*. 2019. № 2. С. 27–48. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ukpsj_2019_2_4.
14. Чиханцова О. Розвиток резильєнтності особистості в ситуаціях невизначеності. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського*. 2023. № 34 (73). С. 35–40. DOI: <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2023.1/07>.
15. Кондратюк С. Активізація ресурсів особистості – запорука збереження психологічного здоров'я. *Дніпровський науковий часопис публічного управління, психології, права*. 2022. № 2. С. 81–85. DOI: <https://doi.org/10.51547/ppp.dp.ua/2022.2.13>.
16. Woo J., Lehrer H. M., Whyne E., Steinhardt M. The longitudinal association of psychological resources with chronic conditions and the mediating roles of health behaviours and allostatic load. *Psychology & Health*. 2020. № 35 (5). P. 629–643. DOI: 10.1080/08870446.2019.1656205.
17. Hobfoll S. E. Social and Psychological Resources and Adaptation. *Review of General Psychology*. 2002. № 6(4). P. 307–324. DOI: <https://doi.org/10.1037/1089-2680.6.4.307>.
18. Штепа О. С. Аналіз та інтерпретація емпіричної багатофакторної моделі психологічної ресурсності особистості. *Проблеми сучасної психології*. 2015. Вип. 28. С. 670–682.
19. Даценко О. А. психологічний ресурс особистості як наукова парадигма. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія «Психологія»*. 2020. Том 31 (70), № 4. С. 22–27. DOI: <https://doi.org/10.32838/2709-3093/2020.4/03>.
20. Чхаїдзе А. О. Активізація ресурсів особистості у важких психологічних життєвих ситуаціях. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія «Психологічні науки»*. 2018. № 1. С. 150–154. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdups_2018_1_25.
21. Seligman M. E. P., Csikszentmihalyi M. Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*. 2000. № 55(1). P. 5–14. DOI: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>.
22. Балабанова Л., Перелигіна Л. Технології відновлення соціально-психологічних ресурсів життєздатності особистості, яка переживає наслідки травматичних подій. *Актуальні дослідження в сучасній вітчизняній екстремальній та кризовій психології* : монографія. Київ, 2022. С. 110–126. URL: https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=ru&user=_LAJbwQAAAAJ&citation_for_view=_LAJbwQAAAAJ:SeFeTux0c_EC.
23. Кондратюк С. М. Життєстійкість як ресурс подолання життєвих труднощів. *Дніпровський науковий часопис публічного управління, психології, права*. 2022. № 4. С. 78–83. DOI: <https://doi.org/10.51547/ppp.dp.ua/2022.4.11>.
24. Кокун О. М. Життєстійкість і резильєнтність людини в сучасному світі: теорія, дослідження, практика : монографія. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2025. 214 с. URL: <https://fp.udu.edu.ua/images/naykovtchi/kokun.pdf>.
25. Чиханцова О. Психологічні основи життєстійкості особистості: монографія. Київ : Талком, 2021. 319 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/727629>.
26. Купреєва О. І. Психологічні ресурси стійкості молоді в умовах війни. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Психологія»*. 2025. № 3. С. 31–37. DOI: <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2025.3.5>.

REFERENCES

1. Lapina, M. D. (2019). Psykholohichni resursy osobystosti v profesiinii diialnosti sotsialnoho pratsivnyka [Psychological resources of the individual in the professional activities of a social worker]. *Teoriia i praktyka suchasnoi psykholohii*, 1(1), 62–66. URL: http://tpsp-journal.kpu.zp.ua/archive/1_2019/part_1/14.pdf [in Ukrainian].
2. Taylor, S. E. (2011). *How psychosocial resources enhance health and well-being*. In S. I. Donaldson, M. Csikszentmihalyi, & J. Nakamura (Eds.), *Applied positive psychology: Improving everyday life, health, schools, work, and society* (pp. 65–77). Routledge/Taylor & Francis Group.
3. Taylor, S. E., Kemeny, M. E., Reed, G. M., Bower, J. E., & Gruenewald, T. L. (2000). Psychological resources, positive illusions, and health. *American Psychologist*, 55(1), 99–109. DOI: 10.1037//0003-066x.55.1.99.
4. Taylor, S. E., & Broffman, J. I. (2011). Psychosocial resources: Functions, origins, and links to mental and physical health. *Advances in Experimental Social Psychology*, 44, 1–57. DOI: 10.1016/B978-0-12-385522-0.00001-9.
5. Serdiuk, L. Z. (2024). *Psykholohichni tekhnolohii spryannia pozytyvnomu psykhiichnomu zdoroviu riznykh verstv naseleння Ukrainy v umovakh voiennoho stanu ta pisliavoiennoho vidnovlennia : praktychnyi posibnyk* [Psychological technologies for promoting positive mental health of different segments of the population of Ukraine in conditions of martial law and post-war recovery: a practical guide] / za red. L.Z. Serdiuk. Kyiv : Instytut psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742839/> [in Ukrainian].
6. Serdiuk, L. Z. (2021). *Samodeterminatsiia psykholohichnoho blahopoluchchia osobystosti: monohrafiia* [Self-determination of psychological well-being of an individual: monograph] / za red. L. Z. Serdiuk. Kyiv – Lviv : Vydavets Viktoriia Kundelska. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/729023/> [in Ukrainian].
7. Kokun, O. (2025). Analysis of the Concept of Psychological Resources and Their Negative Consequences for Socially Engaged Professionals During War. *Technologies of intellect development*, Vol 9, № 1(37). DOI: 10.31108/3.2025.9.4.
8. Rabenu, E., & Yaniv, E. (2017). Psychological Resources and Strategies to Cope with Stress at Work. *International Journal of Psychological Research*, Vol. 10, № 2, 7–14.
9. Peter, C., Müller, R., & Cieza, A. et al. (2012). Psychological resources in spinal cord injury: a systematic literature review. *Spinal Cord*, 50, 188–201. DOI: <https://doi.org/10.1038/sc.2011.125>.
10. Chykhantsova, O., & Serdiuk, L. (2023). Osobystisni resursy ta yikh vplyv na zhyttiistiikosti osobystosti [Personal resources and their impact on hardiness of the individual]. *Zbirnyk naukovykh prats «Problemy suchasnoi psykholohii»*, 62, 23–43. DOI: <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2023-62.23-43> [in Ukrainian].
11. Chykhantsova, O. (2023). The hardiness as a resource of the psychological stability. *Psychological journal*, 8(4), 32–40. DOI: <https://doi.org/10.31108/1.2023.9.1.3> [in Ukrainian].
12. Danyliuk, I., Predko, V., & Kyslynska, A. (2023). Psykholohichni osoblyvosti zviazku zhyttiistiikosti ta samootsinky osobystosti v skladnykh zhyttievkykh sytuatsiiakh [Psychological features of the relationship between hardiness and self-esteem of an individual in difficult life situations]. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Psykholohiia*, 2(18), 63–69. DOI: [https://doi.org/10.17721/BPSY.2023.2\(18\).9](https://doi.org/10.17721/BPSY.2023.2(18).9) [in Ukrainian].
13. Basenko, O. E. (2019). Psykhosotsialni peredumovy rozvytku zhyttiistiikosti u pidlitkiv v umovakh voiennoho konfliktu [Psychosocial prerequisites for the development of hardiness in adolescents in conditions of military conflict]. *Ukrainian Psychological Journal*, 2, 27–48 [in Ukrainian].
14. Chykhantsova, O. (2023). Rozvytok rezylentnosti osobystosti v sytuatsiiakh nevyznachenosti [Developing personal resilience in situations of uncertainty]. *Vcheni zapysky TNU imeni V.I. Vernadskoho*, 34(73), 35–40. DOI: <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2023.1/07> [in Ukrainian].
15. Kondratiuk, S. (2022). Aktyvizatsiia resursiv osobystosti – zaporuka zberezhenia psykholohichnoho zdorovia [Activating personal resources is the key to maintaining psychological health]. *Dniprovskyi naukovyi chasopys publichnoho upravlinnia, psykholohii, prava*, 2, 81–85. DOI: <https://doi.org/10.51547/ppp.dp.ua/2022.2.13> [in Ukrainian].
16. Woo, J., Lehrer, H. M., Whyne, E., & Steinhardt, M. (2020). The longitudinal association of psychological resources with chronic conditions and the mediating roles of health behaviours and allostatic load. *Psychology & Health*, 35(5), 629–643. DOI: 10.1080/08870446.2019.1656205.
17. Hobfoll, S. E. (2002). Social and Psychological Resources and Adaptation. *Review of General Psychology*, 6(4), 307–324. DOI: <https://doi.org/10.1037/1089-2680.6.4.307>.
18. Shtepa, O. S. (2015). Analiz ta interpretatsiia empiirichnoi bahatofaktornoї modeli psykholohichnoi resursnosti osobystosti [Analysis and interpretation of the empirical multifactorial model of psychological resourcefulness of the individual]. *Problemy suchasnoi psykholohii*, 28, 670–682 [in Ukrainian].

19. Datsenko, O. A. (2020). Psykholohichniy resurs osobystosti yak naukova paradyhma [Psychological resource of the individual as a scientific paradigm]. *Vcheni zapysky TNU imeni V. I. Vernadskoho. Seriya: Psykholohiia*, 31(70), 4, 22–27. DOI: <https://doi.org/10.32838/2709-3093/2020.4/03> [in Ukrainian].
20. Chkhaidze, A. O. (2018). Aktyvizatsiia resursiv osobystosti u vazhkykh psykholohichnykh zhyttievykh sytuatsiiakh [Activation of personal resources in difficult psychological life situations]. *Naukovyi visnyk Mykolaivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho. Psykholohichni nauky*, 1, 150–154. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdups_2018_1_25 [in Ukrainian].
21. Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14. DOI: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>.
22. Balabanova, L., & Perelyhina, L. (2022). Tekhnolohii vidnovlennia sotsialno-psykholohichnykh resursiv zhyttiezdatnosti osobystosti, yaka perezhivaie naslidky travmatychnykh podii [Technologies for restoring the socio-psychological resources of hardiness of an individual experiencing the consequences of traumatic events]. *Aktualni doslidzhennia v suchasni vitchyzniani ekstremalnoi ta kryzovii psykholohii: monohrafiia*. (cc. 110–126). URL: https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=ru&user=_LAJbwQAAAAJ&citation_for_view=_LAJbwQAAAAJ:SeFeTyx0c_EC [in Ukrainian].
23. Kondratiuk, S. M. (2022). Zhyttiistykist yak resurs podolannia zhyttievykh trudnoshchiv [Resilience as a resource for overcoming life's difficulties]. *Dniprovskyi naukovyi chasopys publichnoho upravlinnia, psykholohii, prava*, 4, 78–83. DOI: <https://doi.org/10.51547/ppp.dp.ua/2022.4.11> [in Ukrainian].
24. Kokun, O. M. (2025). Zhyttiistykist i rezyliientnist liudyny v suchasnomu sviti: teoriia, doslidzhennia, praktyka : monohrafiia [Hardiness and resilience in the modern world: theory, research, practice: monograph]. Kyiv: Instytut psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy. URL: <https://fp.udu.edu.ua/images/naykovtchi/kokun.pdf> [in Ukrainian].
25. Chykhantsova, O. (2021). *Psykholohichna osnovy zhyttiistykosti osobystosti: monohrafiia* [Psychological basis of personality hardiness: monograph]. Kyiv: Talkom. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/727629> [in Ukrainian].
26. Kuprieieva, O. I. (2025). Psykholohichni resursy stiykosti molodi v umovakh viiny [Psychological resources of youth resilience in conditions of crime]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Seriya: Psykholohiia*, 3, 31–37. DOI: <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2025.3.5> [in Ukrainian].

Дата першого надходження рукопису до видання: 30.09.2025
 Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 28.10.2025
 Дата публікації: 28.11.2025

УДК 159.922.8-055.25:159.923.2]:17.023.34
DOI <https://doi.org/10.26661/2786-7471/2025-4-19>

СУБ'ЄКТИВНІ ЧИННИКИ ЗАДОВОЛЕНOSTІ ОБРАЗОМ ФІЗИЧНОГО Я В ДІВЧАТ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ

Шевченко Н. Ф.

*доктор психологічних наук, професор,
професор кафедри психології
Запорізький національний університет
вул. Університетська, 66, Запоріжжя, Україна
orcid.org/0000-0002-5297-6588
shevchenkonf.20@gmail.com*

Капустник Г. В.

*магістрант кафедри психології
Запорізький національний університет
вул. Університетська, 66, Запоріжжя, Україна
orcid.org/0009-0004-9009-0253
annetkar@ukr.net*

Ключові слова: образ
фізичного Я, задоволеність
образом фізичного Я,
перфекціонізм, ставлення
до себе, психологічне
благополуччя, юнацький вік.

У статті представлено результати емпіричного дослідження суб'єктивних чинників задоволеності образом фізичного Я в дівчат юнацького віку. Актуальність дослідження зумовлена тим, що юнацький вік є сенситивним періодом формування образу фізичного Я, коли під впливом соціокультурних стандартів зовнішності й медіа незадоволеність тілом може спричиняти зниження самооцінки, розвиток негативних психологічних станів і ризикованої поведінки. Образ фізичного Я визначено як багатовимірне психічне утворення, що включає перцептивні, когнітивні й афективні компоненти, що пов'язані із зовнішнім виглядом і функціональними характеристиками тіла. Розглянуто поняття незадоволеності (наявність внутрішнього конфлікту між реальним та ідеальним образом фізичного Я) і задоволеності (гармонійний стан прийняття власної зовнішності, що характеризується збігом або незначною розбіжністю між реальним та ідеальним образом фізичного Я) образом фізичного Я. За результатами діагностики образу фізичного Я сформовано три дослідні групи, диференційовані за рівнем задоволеності образом фізичного Я. У респонденток із низьким рівнем задоволеності зовнішністю зафіксовано занижені показники самоповаги, аутосимпатії та самоставлення; при помірному рівні – середні значення; найвищі показники спостерігаються в дівчат із високою задоволеністю образом фізичного Я, що свідчить про позитивне самосприйняття й емоційне благополуччя. Для всіх груп характерне домінування внутрішніх і міжособистісних аспектів перфекціонізму над соціально приписаними. Найвищі показники самовимогливості виявлено в групі з низькою задоволеністю зовнішністю, тоді як орієнтація на інших – у групі з високою задоволеністю. Соціально приписаний перфекціонізм в усіх групах перебуває на середньому рівні. За даними дослідження психологічного благополуччя встановлено, що в групах з низьким і помірним рівнем задоволеності образом фізичного Я благополуччя відповідає середньому рівню, тоді як у III групі воно є високим, що підтверджує тісний зв'язок між задоволеністю зовнішністю та психологічним благополуччям. Результати множинного регресійного аналізу дали змогу підтвердити висунуте припущення.

SUBJECTIVE FACTORS OF SATISFACTION WITH PHYSICAL SELF-IMAGE IN ADOLESCENT GIRLS

Shevchenko N. F.

*Dr. Sc. in Psychology, Professor,
Professor at the Department of Psychology,
Zaporizhzhia National University
Universytetska str., 66, Zaporizhzhia, Ukraine
orcid.org/0000-0002-5297-6588
shevchenkonf.20@gmail.com*

Kapustnik H. V.

*Master's Student at the Department of Psychology
Zaporizhzhia National University
Universytetska str., 66, Zaporizhzhia, Ukraine
orcid.org/0009-0004-9009-0253
annetkap@ukr.net*

Key words: *physical self-image, satisfaction with the physical self-image, perfectionism, attitude towards oneself, psychological well-being, adolescence.*

The article presents results of an empirical study of subjective factors of satisfaction with the physical self-image in adolescent girls. The relevance of the study is due to the fact that adolescence is a sensitive period for the formation of the image of the physical self, when, under the influence of sociocultural standards of appearance and the media, dissatisfaction with the body can lead to a decrease in self-esteem, the development of negative psychological states and risky behavior. The image of the physical self has been defined as a multidimensional mental formation that includes perceptual, cognitive and affective components associated with the appearance and functional characteristics of the body. The concepts of dissatisfaction (the presence of an internal conflict between the real and ideal image of the physical self) and satisfaction (a harmonious state of acceptance of one's own appearance, characterized by a coincidence or slight discrepancy between the real and ideal image of the physical self) with physical self-image have been considered. Based on the results of the diagnostics of the physical self-image, 3 research groups have been formed, differentiated by the level of satisfaction with the physical self-image. In respondents with a low level of satisfaction with appearance, low indicators of self-esteem, autosympathy and self-attitude have been recorded; with a moderate level – average values; the highest indicators have been observed in girls with high satisfaction with the image of the physical self, which indicates positive self-perception and emotional well-being. All groups can be characterized by the dominance of internal and interpersonal aspects of perfectionism over socially assigned ones. The highest indicators of self-demandingness have been found in the group with low satisfaction with appearance, while orientation to others – in the group with high satisfaction. Socially attributed perfectionism in all groups has been stated at an average level. According to the study of psychological well-being, it has been found that in groups with a low and moderate level of satisfaction with the image of the physical self, well-being corresponds to an average level, while in group III it is high, which confirms the close relationship between satisfaction with appearance and psychological well-being. The results of multiple regression analysis have allowed us to confirm the hypothesis.

Постановка проблеми. Актуальність дослідження задоволеності образом фізичного Я в дівчат юнацького віку зумовлена все більшим

впливом соціокультурних стандартів зовнішності, які визначають уявлення про привабливість та успішність. У сучасному суспільстві фізична

краса нерідко сприймається як один із ключових чинників самореалізації, що зумовлює високий рівень вимог до власної зовнішності, особливо серед молоді.

Юнацький вік є критичним періодом формування особистості, коли відбувається активне становлення самооцінки, самоідентифікації та соціального сприйняття. У цей час значну роль відіграють мас-медіа, індустрія краси, мода та соціальні мережі, які формують ідеалізовані стандарти зовнішності. Порівняння себе із цими стандартами нерідко призводить до незадоволеності власним тілом, що може стати чинником розвитку негативних психологічних станів, зниження самооцінки, тривожності, депресивних проявів і ризикованої поведінки, зокрема жорстких дієт або надмірних фізичних навантажень.

Сучасні дослідження цієї проблематики визначають незадоволеність образом фізичного Я як наявність у людини негативного ставлення до власної зовнішності, що проявляється в критичних думках та емоціях. Це явище виникає через розбіжність між тим, як людина сприймає своє тіло, і її уявленням про ідеальну зовнішність (І. Андрійчук [1]; І. Левицька [2]; Р. Моляко [3]; Т. Хомуленко [4]; В. Шебанова [5]; Н. Шевченко [6]; Т. Щербак [7]). Такий внутрішній конфлікт між самооцінкою й реальним образом власного тіла може стати суттєвою перешкодою для гармонійного розвитку особистості та її психологічного благополуччя.

Аналіз наукової літератури свідчить про широкий спектр досліджень образу фізичного Я серед зарубіжних психологів (Н. Рамсі й Д. Харкорт [8]; С. Гроган [9]; Дж. Томпсон [10] та ін.). Їхня увага зосереджена переважно на вивченні причинно-наслідкових зв'язків задоволеності зовнішністю, ураховуючи культурні, соціальні, гендерні та вікові чинники, а також на аналізі психологічних наслідків незадоволеності власним тілесним образом.

У загальнопсихологічних дослідженнях образ фізичного Я розглядається як складова самосвідомості, Я-образу та Я-концепції (Р. Бернс [11], К. Роджерс [12] та ін.).

Водночас аналіз наукової літератури показав, що переважна кількість досліджень образу фізичного Я стосується осіб підліткового віку (Т. Нечитайло [13]; В. Олексюк, Г. Радчук, О. Шевченко [14]; Н. Сердюк [15]), залишаючи поза увагою інші вікові періоди. Сьогодні особливої актуальності набуває проблема адекватного сприйняття власного фізичного Я в дівчат юнацького віку, оскільки це безпосередньо впливає на їхню психологічну благополучність, рівень соціальної адаптації та подальший розвиток особистості. Дослідження цього питання не лише дасть змогу

визначити рівень задоволеності власною зовнішністю, а й сприятиме розробці профілактичних і корекційних програм, спрямованих на формування позитивного ставлення до свого тіла та зміцнення психологічного здоров'я молоді.

Мета статті – представити результати емпіричного дослідження суб'єктивних чинників задоволеності образом фізичного Я в дівчат юнацького віку.

Результати дослідження з обґрунтуванням отриманих наукових результатів. У сучасній психологічній науці усталеною є позиція, відповідно до якої образ тіла розглядається як багатовимірне й комплексне психічне утворення. Він включає перцептивні (сприйняття), когнітивні (установки, уявлення), афективні (емоційно-оцінні) компоненти, що пов'язані із зовнішнім виглядом і функціональними характеристиками тіла. Образ тіла є одним із первинних структурних елементів самосвідомості, на основі якого поступово вибудовується Я-концепція індивіда. Саме через ставлення до власного тіла особистість осмислює своє місце в соціумі, формує самооцінку, розвиває ціннісні орієнтації та встановлює межі між «Я» і «не-Я» [6; 8; 13].

Під незадоволеністю зовнішністю розуміється наявність внутрішнього конфлікту між реальним та ідеальним образом фізичного Я. Такий конфлікт постає як розбіжність між суб'єктивним сприйняттям власної зовнішності в теперішній момент часу й уявленням про бажаний або соціально схвалений зовнішній вигляд. Ступінь незадоволеності зумовлюється рівнем розходження між цими двома образами. Відповідно, задоволеність образом фізичного Я можна визначити як гармонійний стан прийняття власної зовнішності, що характеризується збігом або незначною розбіжністю між реальним та ідеальним образом фізичного Я. Такий стан передбачає позитивне або нейтральне ставлення до свого тіла, упевненість у його привабливості й відсутність значного психологічного дискомфорту, пов'язаного із зовнішністю [3; 9; 10].

Формування образу фізичного Я в процесі онтогенетичного розвитку особистості відбувається поетапно та має вікову специфіку. Образ фізичного Я є динамічним феноменом, який завжди усвідомлюється особистістю в контексті тимчасових змін і соціальних впливів [9; 14]. Юнацький вік є сенситивним періодом для формування образу фізичного Я, оскільки він тісно пов'язаний із розвитком самосвідомості, самооцінки й особистісної ідентичності. Особливої актуальності ця проблема набуває в дівчат, оскільки їхнє сприйняття власної зовнішності значною мірою формується під впливом соціокультурних стандартів, гендерних стереотипів і медіапростору [2].

На основі теоретичного аналізу проблеми задоволеності образом фізичного Я й аналізу соціальної ситуації розвитку в юнацькому віці ми виокремили комплекс суб'єктивних чинників розвитку задоволеності образом фізичного Я в дівчат цього віку: позитивне ставлення до себе, вираженість перфекціонізму та рівень психологічного благополуччя особистості.

Емпіричне дослідження проводилося на базі студії краси «Мопго». У дослідженні взяли участь 47 дівчат юнацького віку (17–19 років).

В основу дослідження покладено припущення, що задоволеність образом фізичного Я в дівчат юнацького віку детермінується інтегрованим впливом суб'єктивних чинників, таких як позитивне ставлення до себе, вираженість перфекціонізму та рівень психологічного благополуччя особистості.

Психодіагностичний інструментарій становили такі методики: методика діагностики самооцінки [16]; опитувальник самоставлення [17]; багатовимірний шкала перфекціонізму (П. Х'юїтт, Г. Флетт) [18]; шкала психологічного благополуччя (К. Ріфф) [16].

Розглянемо результати дослідження.

У ході вивчення задоволеності образом фізичного Я застосовано шкалу «зовнішність» методики діагностики самооцінки. Для поглибленого аналізу отримані результати використані для формування трьох груп респонденток, диференційованих за рівнем задоволеності образом фізичного Я. До першої групи ввійшли дівчата з низьким рівнем задоволеності, до другої – із середнім, а до третьої – з високим рівнем. Такий поділ дав змогу здійснити порівняльний аналіз між групами й виявити закономірності у зв'язку самооцінки з іншими психологічними характеристиками. Для визначення статистично значущих відмінностей між показниками трьох груп використовувався t-критерій Стюдента.

Результати попарних порівнянь показали такі дані.

1. *Реальний образ фізичного Я.* У дівчат із низьким рівнем задоволеності (1 група) середній показник становить 37,13 бала, тоді як у групі із середнім рівнем – 66,89 бала, а в групі з високим рівнем – 75,13 бала. Порівняння груп засвідчило, що відмінності між 1 та 2 групою ($t=6,20$; $p<0,001$) і між 1 та 3 групою ($t=8,10$; $p<0,001$) є високозначущими, що свідчить про істотне підвищення реальної самооцінки зі зростанням рівня задоволеності зовнішністю.

2. *Ідеальний образ фізичного Я.* Найвищий показник ідеального образу спостерігається в 1 групі (90,04 бала), що свідчить про орієнтацію на суттєві зміни в зовнішності. У 2 групі цей показник знижується до 83,81 бала, а в 3 групі – до

82,76 бала. Проте значення t-критерію при порівнянні між групами ($t=1,80$; $t=2,00$; $t=0,40$) не досягають рівня високої статистичної значущості, що вказує на меншу різницю в «ідеальних» уявленнях порівняно з реальними оцінками.

3. *Розбіжність між реальним та ідеальним образом фізичного Я.* Цей показник виявив найбільш виражені відмінності. У 1 групі розрив між реальним та ідеальним образом становить 53,11 бала, що є значно вищим, ніж у 2 групі (20,57 бала) й у 3 групі (5,93 бала). Значення t-критерію при порівнянні 1 та 2 групи ($t=5,90$; $p<0,001$), 2 та 3 групи ($t=9,40$; $p<0,001$) і 1 та 3 групи ($t=3,20$; $p<0,01$) свідчать про статистично значущі відмінності. Це підтверджує, що зі зростанням задоволеності образом фізичного Я величина розбіжності між реальними й ідеальними уявленнями значно зменшується.

Отже, у I групі (34,04% вибірки) спостерігається явна незадоволеність зовнішністю, що зумовлена неадекватно заниженою самооцінкою реального образу фізичного Я (37,13 бала) на фоні високої самооцінки ідеального образу (90,04 бала). Така диспропорція свідчить про значний розрив між уявленням про себе в реальному фізичному вияві й ідеалізованим уявленням, що призводить до формування негативного ставлення до власної зовнішності.

Для II групи характерна адекватність у співвідношенні самооцінки реального (66,89 бала) та ідеального (83,81 бала) образів фізичного Я, що відображає збалансоване й реалістичне сприйняття себе. Така адекватність є визначальним фактором середнього, або адекватного, рівня задоволеності зовнішністю, який характеризується помірною позитивною оцінкою власного фізичного вигляду і прийняттям наявних недоліків без значного емоційного напруження.

У III групі, що характеризується високим рівнем задоволеності зовнішністю, спостерігається підвищена самооцінка реального образу фізичного Я (75,13 бала) у поєднанні з високою самооцінкою ідеального образу (82,76 бала). Така комбінація свідчить про позитивне й, можливо, ідеалізоване ставлення до власної зовнішності, що сприяє високому рівню самоприйняття й упевненості в собі. Водночас це може бути пов'язано зі зниженим рівнем критичності до власних фізичних недоліків або їх сприйняттям як незначущих.

Розглянемо результати дослідження суб'єктивних чинників задоволеності образом фізичного Я.

Відповідно до даних діагностики ставлення до себе респондентами I групи (низький рівень задоволеності образом фізичного Я) зафіксовано показники самоповаги в межах середнього рівня (7,21 бала; 44,67%). У групі з помірним (середнім) рівнем задоволеності фізичним образом Я цей

показник виявився вищим і становив 8,12 бала (58,67%). Найвищі значення самоповаги виявлено в респонденток III групи – тих, хто має високий рівень задоволеності своїм фізичним образом, де показник досяг 13,39 бала, або 93,67% за шкалою накопичених частот. Самоповага – це багатовимірною основа психологічної стабільності, що поєднує саморозуміння, віру у власні сили та здатність адекватно діяти в житті й соціумі.

За показниками шкали аутосимпатії, яка відображає спектр від дружності до ворожості щодо власного Я, тобто рівень самоприйняття або самозвинувачення, найвищі значення зафіксовані в респонденток III групи (9,14 бала; 69,67% накопичених частот). Водночас у респонденток I групи спостерігалися показники аутосимпатії в межах низького рівня – 3,42 бала, або 16% накопичених частот. Учасники II групи демонстрували середні значення аутосимпатії – 5,84 бала, що становить 37,33%.

Інтерес до власної особистості виявився досить високим у представниць усіх трьох досліджуваних груп. Так, у респонденток I групи середній показник самоінтересу становив 6,08 бала, що відповідає 71,33% накопичених частот. Учасниці II групи продемонстрували дещо вищий результат – 6,32 бала (71,33%). Найвищий рівень самоінтересу спостерігається в респонденток III групи – 7,10 бала, або 92,33%.

За результатами вимірювання за шкалою очікуваного ставлення від інших найвищі показники спостерігаються в респонденток III групи (12,22 бала; 91,33% накопичених частот), що свідчить про стійке очікування позитивного ставлення до себе з боку оточення, упевненість у доброзичливості й прийнятті з боку інших людей. Учасниці I групи продемонстрували показники в межах низького рівня – 6,27 бала (9%), що може вказувати на недостатню впевненість у позитивному сприйнятті з боку оточення, очікування критики або неприйняття, що, у свою чергу, може бути наслідком заниженої самооцінки й негативного ставлення до власного фізичного образу. У респонденток II групи показники перебувають на середньому рівні – 9,15 бала (53%).

За результатами оцінювання за шкалою глобального самоставлення в респонденток із низьким рівнем задоволеності образом фізичного Я (I група) зафіксовано середній рівень показників – 11,25 бала (38,33%). Учасниці II групи продемонстрували вищі результати – 15,11 бала (69,33%), що свідчить про більш стійке та позитивне загальне ставлення до себе. Найвищі показники глобального самоставлення виявлено в респонденток III групи – 22,01 бала, або 96%. Глобальне самоставлення являє собою узагальнене, внутрішньонедиференційоване емоційне ставлення особистості до себе.

Дослідження рівня прояву перфекціонізму показало, що за шкалою «перфекціонізм, орієнтований на себе» в представниць усіх трьох досліджуваних груп зафіксовано високі показники: I група – 82,69 бала, II група – 71,14 бала; III група – 80,21 бала. Отримані дані можуть свідчити про те, що незалежно від рівня задоволеності зовнішністю досліджувані схильні пред'являти до себе підвищені вимоги, установлювати високі стандарти особистих досягнень і постійно оцінювати й контролювати власні дії та поведінку.

За результатами дослідження за шкалою «перфекціонізм, орієнтований на інших» у представниць усіх трьох груп також зафіксовано високі показники. Так, у дівчат I групи середнє значення становить 64,13 бала; у респонденток II групи – 64,02 бала; а найвищий показник – 66,37 бала – спостерігається в представниць III групи. Імовірно, незалежно від рівня задоволеності образом фізичного Я, учасниці дослідження схильні висувати до оточуючих підвищені, а інколи й нереалістичні вимоги, очікуючи від них високих досягнень, досконалості й відповідності ідеалам.

За результатами дослідження за шкалою «соціально приписаний перфекціонізм» у всіх трьох групах респонденток виявлено показники в межах середнього рівня. У представниць I групи середнє значення становить 59,08 бала; у респонденток II групи – 58,74 бала; а у дівчат III групи – 57,95 бала. Соціально приписаний перфекціонізм відображає генералізоване переконання або стійке відчуття, що оточуючі пред'являють до особистості завищені та нереалістичні вимоги.

За допомогою методики К. Ріфф досліджено ступінь вираженості основних показників психологічного благополуччя особистості.

За результатами аналізу шкали «Позитивні взаємини з іншими» в усіх групах виявлено середній рівень розвитку цього компонента (I – 67,75 бала; II – 66,59 бала; III – 66,03 бала), при цьому найвищі показники – у I групі, що свідчить про дещо кращу здатність налагоджувати гармонійні стосунки.

За результатами оцінювання за шкалою «Автономія» в усіх групах зафіксовано високі показники (I – 65,97 бала; II – 66,03 бала; III – 68,41 бала) з найвищим рівнем у III групі, що вказує на виражену самостійність і незалежність у судженнях.

За результатами дослідження за шкалою «Управління оточенням» усі групи мають показники середнього рівня (I – 67,15 бала; II – 65,89 бала; III – 64,19 бала), при цьому найвищі результати – у I групі, що свідчить про достатню здатність контролювати соціальне оточення.

За результатами оцінювання за шкалою «Особистісне зростання» в усіх групах виявлено високі показники (I – 71,31 бала; II – 71,94 бала;

III – 77,03 бала), найвищі – у III групі, що свідчить про їхню більш виражену відкритість до розвитку й самовдосконалення.

За результатами дослідження за шкалою «Мета в житті» високий рівень зафіксовано лише в респонденток III групи (77,52 бала), тоді як I та II групи продемонстрували середні значення (I – 71,93 бала; II – 77,09 бала), що вказує на чіткішу цілеспрямованість у представниць III групи.

За результатами дослідження за шкалою «Самоприйняття» високі показники виявлено лише в III групі (72,69 бала), тоді як у I та II груп результати середнього рівня (I – 68,08 бала; II – 70,37 бала), що свідчить про більш позитивне ставлення до себе в респонденток III групи.

Загальний показник за методикою психологічного благополуччя становив 413,78 бала в I групі та 412,65 – у II групі, що відповідає середньому рівню, тоді як у III групі він досягнув 425,44, що свідчить про високий рівень. Це підтверджує, що задоволення власним образом фізичного Я асоціюється з кращими показниками всіх складників благополуччя, є ресурсом внутрішньої гармонії та якості життя.

З метою перевірки висунутої гіпотези й виявлення комплексу суб'єктивних чинників, що найбільшою мірою впливають на задоволеність образом фізичного Я у дівчат юнацького віку, проведено регресійний аналіз. До початкової моделі включені три блоки незалежних змінних: компоненти ставлення до себе, показники перфекціонізму та складники психологічного благополуччя. Залежною змінною була *задоволеність образом фізичного Я*.

Результати покрокового множинного регресійного аналізу свідчать про поступове підвищення пояснювальної здатності моделі. Уже на першому етапі, коли в модель було включено лише змінну *самоприйняття*, коефіцієнт множинної кореляції становив $R = 0,324$, що відповідає $R^2 = 0,105$ (скоригований $R^2 = 0,058$). Це означає, що близько 10,5% дисперсії задоволеності образом фізичного Я пояснюється рівнем самоприйняття. Висока статистична значущість моделі ($F(1,278) = 28,451$; $p < 0,001$) підтверджує, що ця змінна є важливим предиктором у досліджуваній вибірці.

На другому етапі додавання змінної *мета в житті* призвело до зростання R до 0,381, а R^2 – до 0,145 (скоригований $R^2 = 0,123$). Приріст пояснювальної здатності становив 4% ($\Delta R^2 = 0,040$; F-зміни = 12,776; $p < 0,001$). Це свідчить про те, що наявність чіткої життєвої мети, цінностей і відчуття сенсу життя істотно підвищує ймовірність високої задоволеності власним образом фізичного Я.

На третьому етапі введення показника *особистісне зростання* збільшило R до 0,405

($R^2 = 0,195$; скоригований $R^2 = 0,180$), а приріст пояснювальної здатності моделі становив додаткові 5% дисперсії (F-зміни = 16,249; $p < 0,001$). Таким чином, орієнтація на розвиток, відкритість до нового досвіду й самореалізація є важливими чинниками формування позитивного сприйняття власної зовнішності.

Четвертий крок, який передбачав включення змінної *самоповага*, підвищив коефіцієнт множинної кореляції до 0,492 ($R^2 = 0,242$; скоригований $R^2 = 0,226$). Приріст пояснювальної здатності становив 4,7% (F-зміни = 15,487; $p < 0,001$), що свідчить про значущість глобальної позитивної оцінки себе як важливого психологічного ресурсу для підтримання задоволеності образом фізичного Я.

П'ятий етап із додаванням показника *самоінтерес* забезпечив приріст R^2 на 7,4% ($R = 0,562$; $R^2 = 0,316$; скоригований $R^2 = 0,274$; F-зміни = 20,664; $p < 0,001$). Отриманий результат указує, що інтерес до власної особистості, увага до власних почуттів і потреб сприяють формуванню більш позитивного образу тіла.

На заключному, шостому, кроці додано змінну *перфекціонізм, орієнтований на себе*. Це призвело до найбільшого зростання коефіцієнта множинної кореляції – $R = 0,655$ ($R^2 = 0,429$; скоригований $R^2 = 0,352$), а також до приросту пояснювальної здатності на 11,3% (F-зміни = 32,591; $p < 0,001$). Цей результат указує, що високі особисті стандарти й прагнення до їх досягнення за умови їх адаптивного характеру можуть бути пов'язані з більшою задоволеністю власним фізичним образом.

Таким чином, фінальна модель пояснює близько 42,9% дисперсії задоволеності образом фізичного Я, що є доволі високим показником для досліджень у галузі психології особистості. Найбільш вагомими предикторами стали самоприйняття, мета в житті, особистісне зростання, самоповага, самоінтерес і перфекціонізм, орієнтований на себе. Це підтверджує, що позитивне ставлення до себе, наявність життєвої мети й орієнтація на особистий розвиток у поєднанні з певною часткою самовимогливості формують основу психологічних механізмів задоволеності образом фізичного Я в дівчат юнацького віку.

Висновки і перспективи подальших розробок у напрямку дослідження. У статті представлено результати емпіричного дослідження суб'єктивних чинників задоволеності образом фізичного Я в дівчат юнацького віку. Образ фізичного Я визначено як багатовимірне психічне утворення, що включає перцептивні, когнітивні й афективні компоненти, пов'язані із зовнішнім виглядом і функціональними харак-

теристиками тіла. Розглянуто поняття незадоволеності (наявність внутрішнього конфлікту між реальним та ідеальним образом фізичного Я) і задоволеності (гармонійний стан прийняття власної зовнішності, що характеризується збігом або незначною розбіжністю між реальним та ідеальним образом фізичного Я) образом фізичного Я. Результати діагностики образу фізичного Я дали змогу сформулювати 3 дослідні групи, диференційовані за рівнем задоволеності образом фізичного Я. У респонденток із низьким рівнем задоволеності зовнішністю зафіксовано занижені показники самоповаги, аутосимпатії та самоставлення; при помірному рівні – середні значення; найвищі показники спостерігаються в дівчат із високою задоволеністю образом фізичного Я, що свідчить про позитивне самосприйняття й емоційне благополуччя. Для всіх груп характерне домінування внутрішніх і міжособистісних аспектів перфекціонізму над соціально приписаними. Найвищі показники самовимогливості виявлено в групі

з низькою задоволеністю зовнішністю, тоді як орієнтація на інших – у групі з високою задоволеністю. Соціально приписаний перфекціонізм у всіх групах перебуває на середньому рівні. За даними дослідження психологічного благополуччя встановлено, що в групах з низьким і помірним рівнем задоволеності образом фізичного Я, благополуччя відповідає середньому рівню, тоді як у III групі воно є високим, що підтверджує тісний зв'язок між задоволеністю зовнішністю й психологічним благополуччям. Результати множинного регресійного аналізу дали змогу підтвердити висунуте припущення.

Перспективним напрямом розвитку наукової проблематики вважаємо розроблення й упровадження комплексної тренінгової програми психологічної підтримки, спрямованої на розвиток позитивного ставлення до себе, підвищення рівня психологічного благополуччя, формування адекватних стандартів та очікувань, а також гармонізацію перфекціоністських тенденцій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрійчук І. П. Психологічні особливості образу фізичного «Я» жінок середньої зрілості. *Габітус*. 2023. № 53. <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2023.53.15>.
2. Левицька І. М. Психологічні особливості впливу образу фізичного Я на самоставлення дівчат раннього юнацького віку : дис. ... доктора філософії: 053 «Психологія» / Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Київ, 2021. 269 с.
3. Моляко Р. В. Образ фізичного Я : становлення та деформації у пацієнтів з косметичними вадами : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Київ, 2006. 23 с.
4. Хомуленко Т. Б., Крамчекова В. Методика проєктивної діагностики тілесного Я. *Науковий вісник ХДУ. Серія «Психологічні науки»*. 2016. № 2. С. 39–45.
5. Шебанова В. І., Шебанова С. Г. Феноменологічна специфіка внутрішньої тілесності. *Вісник післядипломної освіти*. 2012. № 8. С. 338–343.
6. Шевченко Н. Ф. Особистісні умови задоволеності образом фізичного Я у жінок раннього дорослого віку. *Проблеми сучасної психології*. 2021. № 4(23). С. 92–99. <https://doi.org/10.26661/2310-4368/2021-4-12>.
7. Щербак Т. І. Психологічні особливості образу фізичного Я у осіб із розладами харчової поведінки. *Інсайт*. 2019. № 2. <https://doi.org/10.32999/2663-970X/2019-2-15>.
8. Rumsey N., Harcourt D. (Eds.). The Oxford handbook of the psychology of appearance. *Oxford University Press*. 2012. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199580521.001.0001>.
9. Grogan S. Body Image: Understanding Body Dissatisfaction in Men, Women and Children (4th Edition). 2021. <https://doi.org/10.4324/9781003100041>.
10. Thompson J. K. Body image, eating disorders, and obesity: An integrative guide for assessment and treatment. American Psychological Association, 1999.
11. Burns R. B. The self-concept Theory, measurement, development and behavior. London and New York Longman, 1979.
12. Роджерс К. Р. Становлення особистості. Погляд на психотерапію / пер. з англ. В. Горбатько. Київ : КСД, 2023. 608 с.
13. Нечитайло Т. А. Генезис образу фізичного Я у підлітковому віці : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Київ, 2010. 20 с.
14. Олексюк В., Радчук Г., Шевченко О. Формування образу фізичного я в контексті становлення цілісної особистості. *Вчені записки Університету «КРОК»*. 2024. № 1(73). С. 195–202. <https://doi.org/10.31732/2663-2209-2024-73-195-202>.
15. Сердюк Н. Чинники становлення фізичного «образу я» у підлітковому віці. *Науковий вісник мну імені В. О. Сухомлинського*. 2017. № 1 (17). С. 169–172.

16. Практикум з психології : психодіагностичні методики для самопізнання / упорядник І. М. Періг. Тернопіль : СМП «Тайп», 2017. 116 с.
17. Прикладна психодіагностика в Національній гвардії України : методичний посібник / О. С. Колесніченко та ін. ; за заг. ред. проф. І. І. Приходька. Харків : НАНГУ, 2020. 388 с.
18. Целюк Т. Л. Опитувальник «Багатовимірна шкала перфекціонізму» П. Гевітта та Г. Флетта: процес і результати адаптації. *Психологія особистості*. 2017. № 1. С. 150–156. <https://doi.org/10.15330/ps.8.1.150-156>.

REFERENCES

1. Andriichuk, I. P. (2023). Psykholohichni osoblyvosti obrazu fizychnoho «Ia» zhinochy serednoi zrilosti [Psychological features of the physical “I” image in middle-aged women]. *Habitus*, (53). <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2023.53.15> [in Ukrainian].
2. Levitska, I. M. (2021). Psykholohichni osoblyvosti vplyvu obrazu fizychnoho Ia na samostavleniia divchat rannoho iunatskoho viku [Psychological features of the influence of physical self-image on self-esteem of early adolescent girls]. *Doctor's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
3. Moliako, R. V. (2006). Obraz fizychnoho Ia: stanovlennia ta deformatsii u patsiyentiv z kosmetychnymy vadamy [Physical self-image: Formation and deformation in patients with cosmetic defects]. *Doctor's thesis abstract*. Kyiv [in Ukrainian].
4. Khomulenko, T. B., & Kramchekova, V. (2016). Metodyka proiektivnoi diiahnostyky tilesnoho Ia [Projective diagnostic methodology of bodily self]. *Naukovyi visnyk KDU – Scientific Bulletin of KhSU. Seriya «Psykholohichni nauky»*, (2), 39–45 [in Ukrainian].
5. Shebanova, V. I., & Shebanova, S. H. (2012). Fenomenolohichna spetsyfika vnutrishnoi tilesnosti [Phenomenological specificity of internal corporeality]. *Visnyk pislidyplomnoi osvity – Bulletin of Postgraduate Education*, (8), 338–343 [in Ukrainian].
6. Shevchenko, N. F. (2021). Osobystisni umovy zadovolenosti obrazom fizychnoho Ia u zhinok rannoho dorosloho viku [Personal conditions of satisfaction with physical self-image in early adult women]. *Problemy suchasnoi psykholohii – Problems of Modern Psychology*, 4(23), 92–99. <https://doi.org/10.26661/2310-4368/2021-4-12> [in Ukrainian].
7. Shcherbak, T. I. (2019). Psykholohichni osoblyvosti obrazu fizychnoho Ia u osib iz rozladamy kharchovoi povedinky [Psychological features of physical self-image in individuals with eating disorders]. *Insight*, (2). <https://doi.org/10.32999/2663-970X/2019-2-15> [in Ukrainian].
8. Rumsey, N., & Harcourt, D. (Eds.). (2012). *The Oxford handbook of the psychology of appearance*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199580521.001.0001>.
9. Grogan, S. (2021). *Body image: Understanding body dissatisfaction in men, women and children* (4th ed.). <https://doi.org/10.4324/9781003100041>.
10. Thompson, J. K. (1999). *Body image, eating disorders, and obesity: An integrative guide for assessment and treatment*. American Psychological Association.
11. Burns, R. B. (1979). *The self-concept: Theory, measurement, development, and behavior*. London & New York: Longman.
12. Rodzhers, K. R. (2023). Stanovlennia osobystosti. Pohliad na psykhoterapiiu [The becoming of the personality: A view on psychotherapy] (V. Horbatko, Trans.). Kyiv: KSD [in Ukrainian].
13. Nechytailo, T. A. (2010). Henezyz obrazu fizychnoho Ia u pidlitkovomu vitsi [Genesis of physical self-image in adolescence]. *Doctor's thesis abstract*. Kyiv [in Ukrainian].
14. Oleksiuk, V., Radchuk, H., & Shevchenko, O. (2024). Formuvannia obrazu fizychnoho Ia v konteksti stanovlennia tsilisnoi osobystosti [Formation of physical self-image in the context of holistic personality development]. *Vcheni zapysky Universytetu «KROK» – Scientific Notes of the University «KROK»*, 1(73), 195–202. <https://doi.org/10.31732/2663-2209-2024-73-195-202> [in Ukrainian].
15. Serdiuk, N. (2017). Chynnyky stanovlennia fizychnoho “obrazu Ia” u pidlitkovomu vitsi [Factors of formation of physical self-image in adolescence]. *Naukovyi visnyk MNU imeni V. O. Sukhomlynskogo – Scientific Bulletin of the V. O. Sukhomlynskyi State University*, 1(17), 169–172 [in Ukrainian].
16. Perih, I. M. (2017). *Praktykum z psykholohii: psykodiagnostychni metodyky dlia samopiznannia* [Psychology practicum: Psychodiagnostic methods for self-knowledge]. Ternopil: SMP «Тайп» [in Ukrainian].
17. Kolesnichenko, O. S., et al. (2020). *Prykladna psykodiagnostyka v Natsionalnii hvardii Ukrainy: metod. posib.* [Applied psychodiagnosics in the National Guard of Ukraine: Methodical manual] (I. I. Prykhodko, Ed.). Kharkiv: NANGU [in Ukrainian].

18. Tseliuk, T. L. (2017). Opytuvalnyk «Bahatovymirna shkala perfektsionizmu» P. Hevytta ta H. Fletta: protses i rezultaty adaptatsii [Multidimensional perfectionism scale by P. Hewitt and G. Flett: Process and adaptation results]. *Psykhologhiia osobystosti – Psychology of Personality*, (1), 150–156. <https://doi.org/10.15330/ps.8.1.150-156> [in Ukrainian].

Дата першого надходження рукопису до видання: 18.09.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 16.10.2025
Дата публікації: 28.11.2025

ЦІННІСНО-МОРАЛЬНЕ КОНСУЛЬТУВАННЯ ЯК ЗАСІБ НАДАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ РЕЛІГІЙНІЙ ОСОБИСТОСТІ

Шпак Д. О.

*кандидат історичних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки, психології та менеджменту освіти
Миколаївський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти
вул. Адміральська, 4А, Миколаїв, Україна
orcid.org/0000-0003-0545-6560
denys.shpak@moippo.mk.ua*

Ключові слова:

протестантизм, психологічна допомога, психологічне здоров'я, психологічне консультування, релігійна особистість, сенсожиттєві орієнтації, християнство, ціннісні орієнтації.

У статті розглянуто актуальні теоретичні й практичні аспекти психологічного консультування, що охоплює різні сфери суспільного життя й набуває особливого значення в умовах соціальних викликів. Узагальнено підходи до розмежування консультативної психології з клінічною практикою, показано, що консультування зорієнтоване на підтримку психічно здорових осіб, які стикаються з внутрішніми чи соціальними труднощами. Розглянуто сутність, завдання, особливості й принципи застосування інноваційного напрямку психологічного консультування, який автор статті назвав «ціннісно-моральне консультування». Доведено, що підхід до консультування, яке ґрунтується на ціннісно-моральному підході, є не лише відповіддю на потреби особистості в складних життєвих обставинах, а й логічним продовженням науково обґрунтованого розуміння природи психологічного здоров'я вірян-протестантів як феномена, що формується на основі духовних смислів і трансцендентних орієнтацій. Перелічено завдання психолога, спрямовані на формування моральної свідомості, підтримку процесів духовного пошуку, рефлексії й усвідомлення сенсу життя. Запропоновано напрями роботи консультанта з релігійними клієнтами. Отримано висновок, що зазначений підхід не лише сприяє подоланню кризових станів, а й забезпечує глибинне оновлення особистості, формує здатність до морального вибору, відповідальності й збереження психологічного здоров'я. Показано, що врахування духовно-моральних орієнтирів клієнта підвищує ефективність допомоги, поглиблює терапевтичний альянс і створює умови для тривалої психологічної стійкості. Зроблено висновок про значення ціннісно-морального консультування як важливого чинника в підтримці психоемоційної стабільності, розвитку цілісної Я-концепції та запобіганні деструктивним наслідкам стресових і травматичних впливів. Заявлено, що ціннісно-моральне є необхідним інструментом психологічної підтримки релігійної особистості в умовах складних життєвих обставин, спричинених повномасштабною війною в Україні.

VALUE-MORAL COUNSELING AS A MEANS OF PROVIDING PSYCHOLOGICAL ASSISTANCE TO THE RELIGIOUS PERSONALITY

Shpak D. O.

*Candidate of Historical Sciences, Associate Professor
Associate Professor at the Department of Pedagogy, Psychology,
and Educational Management
Mykolaiv In-Service Teachers Training Institute
Admiralska str., 4A, Mykolaiv, Ukraine
orcid.org/0000-0003-0545-6560
denys.shpak@moippo.mk.ua*

Key words: *Protestantism, psychological help, psychological health, psychological counseling, religious personality, life-meaning orientations, Christianity, value orientations.*

This article examines the relevant theoretical and practical aspects of psychological counseling, which spans various spheres of public life and is becoming particularly important in the context of social challenges. Approaches to differentiating counseling psychology from clinical practice are summarized, showing that counseling is oriented toward supporting mentally healthy individuals who are facing internal or social difficulties. The essence, objectives, features, and principles of application of an innovative direction in psychological counseling, which the author terms “value-moral counseling”, are considered. It is proven that the approach to counseling based on the value-moral framework is not only a response to the needs of the individual in difficult life circumstances but also a logical continuation of a scientifically grounded understanding of the nature of psychological health among Protestant believers as a phenomenon formed on the basis of spiritual meanings and transcendent orientations. The tasks of the psychologist aimed at forming moral consciousness, supporting processes of spiritual search, reflection, and realization of the meaning of life are listed. Directions for the counselor’s work with religious clients are proposed. It is concluded that this approach contributes not only to overcoming crisis states but also ensures deep personal renewal, fosters the capacity for moral choice, responsibility, and the preservation of psychological health. It is shown that taking into account the client’s spiritual and moral guidelines increases the effectiveness of assistance, deepens the therapeutic alliance, and creates conditions for long-term psychological resilience. A conclusion is drawn regarding the significance of value-moral counseling as an important factor in supporting psycho-emotional stability, developing a holistic self-concept, and preventing the destructive consequences of stressful and traumatic influences. It is stated that value-moral counseling is a necessary tool for the psychological support of religious individuals in the difficult life circumstances caused by the full-scale war in Ukraine.

Постановка проблеми. У сучасному дискурсі психологічної допомоги особам, які перебувають у стані екзистенційної кризи, утрачають життєві орієнтири або зазнають впливу тривалих психотравмуючих обставин, особливої актуальності набуває ціннісно-моральне консультування як засіб цілісного особистісного й духовного відновлення. Такий підхід передбачає не лише фокус на емоційному стані клієнта чи поведінкових проявах дезадаптації, а й глибинну роботу з його ціннісно-смісловими структурами, моральними орієнтаціями, світоглядною позицією. В умовах складних життєвих обставин, які часто прово-

кують утрату відчуття внутрішньої цілісності, сенсу буття, надії на майбутнє, саме звернення до ціннісного виміру досвіду людини виявляється дієвим засобом психологічної підтримки, що не лише здатна забезпечити зняття психоемоційного напруження, а й активізувати особистісні ресурси суб’єкта до психологічної трансформації, відновлення внутрішньої гармонії та цілісності.

Ми провели експериментальне дослідження ціннісної детермінації психологічного здоров’я членів протестантських спільнот, результати якого засвідчили, що психологічне здоров’я представників цієї категорії осіб є глибоко вкоріненим

у системі цінностей, які мають трансцендентний характер. Мова йде про такі феномени внутрішнього життя релігійних людей, як переживання глибокого духовного зв'язку з Творцем, усвідомлення свого життя як частини божественного задуму, орієнтація на служіння іншим тощо. Саме ці цінності слугують джерелом внутрішньої сили, стабільності й цілеспрямованості, що забезпечують високий рівень здатності до самодетермінації в умовах життєвих криз. Вони не лише структурно впорядковують суб'єктивний світ особистості, а й виконують функцію життєвого компаса, який дає змогу зберігати орієнтацію навіть у ситуаціях невизначеності, утрат і зовнішніх потрясінь. Тому надання психологічної допомоги членам протестантських спільнот, які переживають складні життєві обставини, зокрема спричинені повномасштабною війною в Україні, потребує врахування особливостей їхньої ціннісної організації, що й зумовлює актуальність дослідження можливих напрямів психологічної допомоги для такої категорії осіб.

У цьому ракурсі з опорою на отриманий фактаж можна запропонувати новий напрям психологічного консультування з умовною назвою «ціннісно-моральне консультування». Мова йде саме про новітній та інноваційний напрям психологічного консультування, оскільки в джерельній базі відсутні будь-які згадування про ціннісно-моральне консультування.

Станом на теперішній час у літературі представлено такі дотичні до ціннісно-морального консультування різновиди консультування, як християнське консультування [6; 11; 13; 14; 15; 18; 19] та екзистенційне консультування [3; 10; 11; 21]. Однак необхідно відзначити, що вони мають дещо інші акценти, що принципово відрізняє їх від запропонованого нами напрямку психологічної допомоги.

Для членів протестантських спільнот, у яких духовність є органічною складовою ідентичності, ціннісно-моральне консультування відкриває простір для осмислення труднощів крізь призму віри, надаючи сенсу стражданням, сприяючи інтеграції втрат у нову життєву парадигму та зміцнюючи здатність особистості до конструктивної самодетермінації в мінливому соціальному середовищі, травмованому війною.

Таким чином, підхід до консультування, що ґрунтується на ціннісно-моральному підході, є не лише відповіддю на потреби особистості в складних життєвих обставинах, а й логічним продовженням науково обґрунтованого розуміння природи психологічного здоров'я протестантів як феномена, що формується на основі духовних смислів і трансцендентних орієнтацій. Це дає змогу розглядати ціннісно-моральне консульту-

вання як необхідний інструмент психологічної підтримки.

Метою статті є теоретичне розкриття сутності й особливостей застосування авторського напрямку психологічного консультування з умовною назвою «ціннісно-моральне консультування», як особливої форми надання психологічної допомоги, що характеризується концептуальною обґрунтованістю й практичною релевантністю, дає змогу інтегрувати в психотерапевтичний процес моральні переживання, духовні смисли та глибинні ціннісні переконання клієнта.

Результати дослідження з обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Сьогодні практика психологічного консультування активно й ефективно впроваджується в різноманітні сфери суспільної та професійної діяльності, охоплюючи такі напрями, як система освіти, охорона здоров'я, підприємництво, промислове виробництво тощо. Швидке поширення консультативної допомоги зумовлюється прагненням фахівців з психології втілювати теоретичні напрацювання в реальні механізми підтримки населення, спрямовані на полегшення психоемоційного стану та сприяння особистісній адаптації. У зв'язку з цим психологічне консультування розглядається як одна з практично зорієнтованих гілок сучасної психологічної науки, у якій утілюються емпіричні знання, наукові концепції щодо чинників виникнення різноманітних психологічних труднощів [1].

Своєрідність і неповторність психологічного консультування полягає в тому, що воно є формою переважно словесної психотерапевтичної взаємодії, при якій допомога надається виключно через діалог, осмислення проблемної ситуації клієнта та переорієнтацію його внутрішнього ставлення до неї. Консультант стимулює людину до пошуку адекватних рішень, використання власного потенціалу й ресурсів для подолання складнощів, що виникли. На відміну від методів психотерапії або психокорекційного втручання, у межах психологічного консультування не застосовуються спеціалізовані техніки прямого впливу на психічні процеси особистості, а взаємодія відбувається у форматі підтримуючої бесіди з акцентом на усвідомлення, рефлексію й внутрішні зміни [9, с. 243].

У найзагальнішому сенсі психологічне консультування розглядається як один із напрямів прикладної психології сучасності, головною метою якого є формування теоретичних засад і практичних інструментів для надання психологічної підтримки особам, які не мають психіатричних або соматичних діагнозів, але перебувають у ситуаціях життєвих труднощів чи внутрішньоособистісних конфліктів. Варто наго-

лосити, що як окрема дисципліна консультативна психологія оформилася в 1951 році, з метою чіткого розмежування між роботою з психічно здоровими клієнтами й клінічною психологією, яка зосереджується на терапевтичному супроводі людей із психопатологіями або фізичними захворюваннями [7]. Саме вивчення важких психічних станів, аналіз наслідків глибоких психологічних травм стало тим ґрунтом, на якому в межах психологічної науки почали окреслюватися принципи ефективної комунікації й раціональної організації різноманітних форм людської діяльності, що, у свою чергу, зумовило зсув фокусу в бік визнання важливості надання кваліфікованої психологічної допомоги не лише особам з клінічними проявами, а й цілком психічно та фізично здоровим людям.

З опорою на наведену аргументацію необхідно більш детально розкрити сутність та особливості застосування ціннісно-морального консультування.

У нашому розмінні ціннісно-моральне консультування постає як особлива форма надання психологічної допомоги, що характеризується концептуальною обґрунтованістю та практичною релевантністю, даючи змогу інтегрувати в психотерапевтичний процес моральні переживання, духовні смисли та глибинні ціннісні переконання клієнта. Його завданням стає не лише підтримка в подоланні негараздів, а й сприяння оновленню особистості шляхом мобілізації її внутрішнього духовного потенціалу. Особливо важливо, що в межах такого підходу консультант визнає автономію моральної свідомості клієнта, його здатність до ціннісного вибору й духовної рефлексії, уникаючи редукції екзистенційного досвіду до симптомів чи психопатологічних проявів.

Варто окремо підкреслити, що психологи, які працюватимуть у сфері ціннісно-морального консультування, мають зосереджувати свою увагу не лише на проблемах психічного здоров'я чи особистісного зростання клієнтів упродовж життєвого шляху, а й на глибших аспектах – сенсожиттєвих орієнтирах, морально-етичних виборах, духовному становленні особистості та її взаємодії з базовими цінностями буття. У межах такого підходу психологічна допомога розглядається як спосіб сприяти усвідомленню клієнтом власної системи цінностей, моральних пріоритетів, ідентичності й життєвого призначення. У цьому процесі застосовуються глибоко індивідуалізовані практики, які опираються на сильні сторони особистості, її духовні ресурси, здатність до рефлексії, емпатії, внутрішнього самовизначення й етичної відповідальності. Особливе значення надається запобіганню внутрішнім конфліктам, моральним кризам, ідентифікаційним розладам, а також підтримці особи-

стості в періоди світоглядної або екзистенційної нестабільності [10, с. 122].

Ціннісно-моральне консультування передбачає глибоку увагу до внутрішнього світу особистості, її переживань, сумнівів, моральних виборів і духовних потреб. У цьому контексті застосовуються методики, що базуються на потенціалі клієнта до етичної саморегуляції, сенсопошукової діяльності, екзистенційного осмислення життєвого досвіду. Такий вид консультування є особливо ефективним у роботі з клієнтами, які перебувають у стані ціннісної кризи, зазнають морального дистресу, втрати смислу або духовної дезорієнтації [6].

До кола професійних завдань консультанта у сфері ціннісно-морального консультування входять ідентифікація ціннісних конфліктів особистості; оцінювання рівня сформованості її моральної свідомості; допомога в переосмисленні життєвих пріоритетів; створення умов для автономного прийняття рішень на основі внутрішніх переконань. Змістову основу консультативної взаємодії становлять прийоми емпатійного слухання, смислової інтерпретації, етичного діалогу, морального розмежування й духовної підтримки. У межах такої взаємодії відбувається активізація внутрішнього ресурсу особистості до етичного вибору, прийняття відповідальності, формування цілісної Я-концепції [3].

З наукової точки зору ціннісно-моральне консультування може розглядатися як форма психологічної інтервенції, що може передувати, супроводжувати або бути альтернативою традиційній психокорекційній або психотерапевтичній практиці. Воно виконує як діагностичну, так і прогностичну функцію, даючи змогу визначити етичну зрілість особистості, її здатність до моральної саморефлексії та критичного мислення. У цьому контексті консультування спрямоване не лише на зменшення дистресу, а й на активне формування смисложиттєвої перспективи та морально обґрунтованої життєвої позиції.

Допомога християнам у контексті ціннісно-морального консультування передбачає звернення до їхньої системи вірувань як ресурсу для подолання психологічної кризи, моральних конфліктів і внутрішніх переживань. Це особливо актуально в разі психосоматичних або психічних порушень, де важливу роль відіграють емоційно-ціннісні розлади, втрата сенсу життя або внутрішнє відчуття провини. Для вірянина-протестанта такі стани можуть бути пов'язані не лише із суто психологічною проблематикою, а й із духовною боротьбою, падінням або кризою віри. У таких випадках консультант має не лише психологічну, а й пасторську сенситивність [19].

Особливої уваги потребує робота з протестантами, які зазнали психологічного травмування й характеризуються зниженою здатністю усвідомлювати, описувати й розпізнавати власні емоції. У таких випадках духовна складова може бути як ресурсом для одужання, так і джерелом внутрішньої боротьби. Психологічна підтримка повинна включати діалог про цінності, гріх, вибачення, надію, що відповідає богословським переконанням клієнта. Наприклад, концепція «внутрішнього оновлення» (spiritual transformation), характерна протестантській культурі, може використовуватися як основа для реструктуризації особистості.

Ціннісно-моральне консультування орієнтоване на особистість клієнта, а не на симптоматику як таку. У випадку релігійного клієнта особливо важливо враховувати його богословське розуміння хвороби, зцілення, зла, духовної боротьби. Група іноземних дослідників підкреслює, що ціннісне консультування з урахуванням релігійної системи значень сприяє не лише одужанню, а й зростанню духовної зрілості, зміцненню віри та світоглядної стійкості [17, с. 795].

Разом із перерахованими перевагами варто відмітити, що такий підхід допомагає сформувати глибший рівень терапевтичного альянсу, що базується на спільному розумінні сенсів і цінностей. Дослідження показують, що для вірян включення духовного елемента в терапію підвищує довіру до спеціаліста та рівень залучення в процес [15]. Саме тому формування моральної компетентності консультанта – здатності вести діалог у царині добра і зла, каяття і прощення, смислу життя – стає центральним у роботі з такою категорією клієнтів.

Ціннісно-моральне консультування протестантів передбачає не лише технічне володіння психологічними методами, а й глибоке розуміння духовних основ клієнта, його віри, моральних переконань і богословських інтерпретацій життєвих подій. Лише в такому поєднанні можлива справжня підтримка, яка сприяє не лише зменшенню симптомів, а й духовному зростанню й особистісному оновленню.

Консультативний процес у контексті ціннісно-морального консультування ґрунтується на тих же засадах і принципах, що й традиційне психологічне консультування. Можемо виділити такі принципи психологічного консультування:

1. Принцип доброзичливого та безоцінного ставлення до клієнта, що передбачає низку змістових характеристик професійної поведінки (активне слухання, уміння надавати емоційну підтримку, не засуджувати), реалізація якої має забезпечити спокій і комфорт пацієнта.

2. Принцип орієнтації на норми та цінності пацієнта – під час консультативної роботи фахівець має розкрити, зрозуміти й урахувати систему

норм і цінностей, якими керується пацієнт. Глибинна ж сутність цього принципу полягає в тому, щоб поважати ціннісні настанови клієнта, навіть тоді, коли вони виявляються неприйнятними для консультанта, що дає змогу побудувати міцну атмосферу співпраці та довіри.

3. Принцип анонімності – передбачає заборону на передачу інформації без згоди пацієнта в жодні громадські або державні організації, а також приватним особам, у тому числі родичам і друзям.

4. Принцип розмежування особистих і професійних стосунків – консультант під час психологічної допомоги має створити особливу атмосферу дружніх, довірливих відносин. Але вони не мають переходити межі панібратства, спілкування «на короткій нозі» тощо. Цим же принципом вводиться обмеження на надання консультативних послуг своїм родичам і друзям.

До переліку висвітлених принципів додамо кілька принципів психологічного консультування, що їх зазначають у роботах Л. Магдисюк та Р. Федоренко: *принцип добровільності*, що передбачає наявність у пацієнта щирого бажання й автономної мотивації до звернення за консультативними послугами; *принцип професійної вмотивованості консультанта* – орієнтація консультанта виключно на захист інтересів клієнта, а не інших осіб, а також зайняття нейтральної позиції в разі виникнення конфліктних ситуацій пацієнта з іншими зацікавленими особами, уникнення упередженого ставлення [4].

На нашу думку, у межах ціннісно-морального консультування важливими завданнями психолога є таке:

- установлення довірливого, автентичного контакту (терапевтичного альянсу) з урахуванням цінностей і світогляду особистості;

- створення безпечного простору для прояву моральних переживань: тривоги, сумніву, образи, сорому;

- підтримка процесу моральної саморефлексії, критичного мислення й формування здатності до внутрішнього вибору;

- допомога в усвідомленні й перетворенні деструктивних переконань, пов'язаних із самозвинуваченням, незаслуженою провиною, втратою сенсу;

- сприяння у формуванні мотивації до морально обґрунтованих дій і прийняття відповідальності за психічне та духовне здоров'я;

- активізація екзистенційного ресурсу особистості – віри, надії, духовного пошуку, відкритості до трансцендентного [6].

У традиційній, немедичній психоконсультативній практиці сутнісною характеристикою психологічного консультування релігійних осіб, які зазнали психологічного травмування, є здійснення

психологічного впливу, спрямованого не лише на зміну поведінкових патернів, а й на глибинне моральне та ціннісне переосмислення способу життя. У цьому контексті важливою є інтеграція духовних переконань особи в консультативний процес.

Вітчизняна психологиня, професорка Н. Афанасьєва зазначає, що психологічний вплив у процесі консультування здійснюється з використання вербальної та невербальної комунікації, приводячи до трансформації основ людської діяльності [1, с. 115]. Такий вплив, відображаючись у свідомості клієнта, викликає зміни в психологічних регуляторах його активності. У випадку з релігійними клієнтами, ці зміни тісно пов'язані з процесами духовного осмислення, покаяння та морального самовиправдання, що сприяє прийняттю рішення про відмову від дезадаптивних поведінкових проявів, які розглядаються не тільки з психологічної, а й із морально-духовної точки зору [14].

У практиці ціннісно-морального консультування осіб із протестантським світоглядом доцільно виокремити чотири ключові напрями роботи:

Робота над усвідомленням і подоланням емоційно-когнітивних дисфункцій – відомо, що особи, які зазнали психологічного травмування внаслідок війни, мають труднощі з розпізнаванням і вираженням емоцій. Це, у свою чергу, ускладнює процес покаяння та духовної рефлексії, які є ключовими в релігійному контексті. Консультант має сприяти розвитку емоційної відкритості й здатності клієнта до глибокого само спостереження. Саме усвідомлення гріховної природи дезадаптивної поведінки та її деструктивного впливу на відносини з Богом і ближніми є каталізатором внутрішньої трансформації. Глибока духовна робота дає людині змогу зрозуміти, що дезадаптивні форми поведінки руйнують її не лише психологічно, а й духовно.

Формування мотивації до зміни поведінки – у ціннісно-моральному консультуванні зміна поведінки ґрунтується не стільки на зовнішньому контролі, скільки на внутрішній духовній мотивації – прагненні жити згідно з біблійними принципами. Тут доречними є техніки, що спонукають клієнта до моральної відповідальності перед Богом, ближніми та собою. Протестантська етика самоконтролю, дисципліни й особистої відповідальності є вагомими внутрішніми ресурсами для подолання важких психологічних наслідків пережитих життєвих труднощів. Цей напрям також включає роботу щодо переоцінки кола спілкування, пошуку духовно-змістової альтернативи.

Прийняття відповідальності за власні вчинки – в осіб, на психологічне здоров'я яких здійснено

деструктивний вплив, часто формується екстернальний локус контролю. У релігійному контексті ця установка суперечить богословському вченню про свободу волі й індивідуальну відповідальність перед Богом. Психолог має допомогти клієнтові усвідомити, що він не лише жертва обставин, а активний суб'єкт етичного та ціннісного вибору. Шляхом діалогу, рефлексії та духовної практики клієнт має прийти до розуміння своєї ролі у власному житті й відповідальності за зміни.

Розвиток адаптивних, морально прийнятних форм поведінки – цей напрям передбачає залучення клієнта до конструктивної діяльності, що узгоджується з його релігійними переконаннями. Це може бути служіння в громаді, волонтерська робота, участь у біблійних гуртках або групах підтримки. Формування позитивного життєвого сценарію, ґрунтованого на духовних цінностях, є важливою частиною тривалого ціннісно-морального консультування. У процесі роботи активно застосовуються техніки логотерапії, що спрямовані на пошук сенсу, а також елементи екзистенційної терапії з фокусом на відповідальність і життєво значущий вибір [2; 8; 10].

Ще раз важливо підкреслити, що консультування клієнтів-вірян не має суперечити їхнім релігійним переконанням. Навпаки, морально-ціннісне консультування має опиратися на віру клієнта як на ресурс змін. Згідно з дослідженнями Дж. Ріплі та Д. Шульца [18; 19], інтеграція духовних переконань у процес психологічної допомоги не лише підвищує ефективність консультування, а й сприяє довготривалим позитивним змінам. У такій інтегративній моделі важливо уникати секуляризованого редукування духовного досвіду до суто психологічних механізмів. Натомість консультант має поважати автономію віри клієнта, а також бути достатньо обізнаним у релігійному контексті, у якому формується його світогляд. Психолог не виконує роль священнослужителя, однак може бути посередником у процесі духовного усвідомлення та морального зцілення. У зв'язку з тим що ціннісно-моральне консультування передбачає глибоку роботу з індивідуальною системою переконань, моральними орієнтирами, світоглядною позицією клієнта, можна цілком обґрунтовано стверджувати, що такий різновид консультування є особливою формою психологічної допомоги й важливим чинником у забезпеченні та збереженні психологічного здоров'я особистості. Забезпечення психологічного здоров'я в контексті такого консультування ґрунтується на принципі інтеграції моральних смислів у процес осмислення особистістю своїх життєвих труднощів. В умовах втрати внутрішньої рівноваги, кризи ідентичності або моральної дезорієнтації консультант допомагає клієнту переосмис-

лити власні ціннісні позиції, відновити зв'язок із життєво значущими цілями, що, відповідно до досліджень К. Паргамента, є ключовим чинником у подоланні внутрішніх конфліктів, відновленні цілісності Я-образу й регенерації психологічної стійкості [16]. Шляхом залучення клієнта до рефлексії пережитих утрат та особистісних смислів, ціннісно-моральне консультування формує умови для конструктивного подолання психоемоційного напруження та зменшення внутрішньої тривожності.

Ще одним важливим завданням ціннісно-морального консультування є збереження досягнутого рівня психологічного благополуччя шляхом підтримки клієнта в ситуаціях моральної невизначеності або дії деструктивних соціально-політичних та економічних впливів. Особливої ваги це набуває в роботі з клієнтами, які є членами релігійних спільнот, де моральні орієнтири часто задаються нормативно, а переживання вини, сорому чи екзистенційного страху можуть набувати панівного характеру [15]. Завдяки роботі з моральними дилемами, які виникають на перетині особистісного вибору та нормативних уявлень про добро і зло, консультант сприяє зниженню внутрішньої поляризації клієнтського досвіду, зменшує ризик виникнення хронічного психоемоційного виснаження й запобігає розвитку таких реактивних станів, як депресія, тривожні розлади або психосоматичні прояви.

Збереження психологічного здоров'я в цьому контексті можливе лише за умов стійкої внутрішньої інтеграції моральних орієнтирів, що формують відчуття сенсу життя. Саме ціннісно-моральне консультування допомагає підтримати цю інтеграцію за рахунок відновлення суб'єктності особистості, яка здатна не лише адаптуватися до обставин, а й приймати рішення відповідно до глибоко усвідомлених життєвих принципів.

Коли клієнт переживає втрату сенсу, розчарування в моральних авторитетах або релігійну кризу, консультування, спрямоване на реконструкцію власної системи цінностей, слугує не лише терапевтичним інструментом, а й профілактичним ресурсом для запобігання психологічному регресу. Це особливо актуально в умовах тривалих стресогенних навантажень або посттравматичних змін у світоглядній картині особистості, коли збереження психологічного здоров'я безпосередньо пов'язане з відновленням моральної надійності як внутрішньої опори. Таким чином, ціннісно-моральне консультування за умов його якісної реалізації має потенціал як для забезпечення психоемоційної стабільності й особистісного зростання, так і для формування механізмів довготривалого збереження психологічного здоров'я.

Отже, ціннісно-моральне консультування є однією з форм психологічної допомоги, що ґрунтується на глибокому розумінні внутрішнього світу особистості, її моральних орієнтацій, життєвих цінностей і смислів. Цей підхід виявляється особливо актуальним у роботі з людьми, які опинилися в складних життєвих обставинах, адже саме в кризові періоди найбільш актуалізуються екзистенційні питання, пов'язані з переживанням болю, утрат, моральних сумнівів і пошуком сенсу буття. Ефективне консультування неможливе без наявності цілісної психологічної теорії, яка поєднує філософське бачення людини, наукове осмислення її психологічного функціонування й практичний досвід фахівця, що працює з конкретними проблемами клієнта. Така теоретична основа дає консультантові змогу бачити в людині не лише носія симптомів чи труднощів, а насамперед особистість зі своїм унікальним духовним досвідом, ціннісними орієнтирами й потенціалом до морального вибору.

У межах ціннісно-морального консультування акцент переноситься з пошуку інструментальних рішень на глибину особистісного переживання та моральної рефлексії. Із цього приводу В. Педоренко зазначає, що в психологічній практиці важливо враховувати зміст моральних цінностей усіх суб'єктів процесу психологічної допомоги. При цьому дуже важливою є ціннісна позиція психолога. Зокрема, спрямованість на клієнта як на носія унікального внутрішнього досвіду потребує від консультанта не лише емпатії, а й готовності до морального співпереживання, яке не зводиться до співчуття, а передбачає моральну присутність у переживаннях іншої людини. Суверенні моральні цінності, на думку В. Педоренко, формуються в умовах рефлексії свого життєвого шляху, різного досвіду реалізації морального вибору в ситуаціях виникнення моральних дилем. Така ціннісна орієнтація дає змогу не тільки підтримати клієнта в кризі, а й створити умови для його зростання за рахунок осмислення життєвої ситуації з морально-ціннісної точки зору [5].

Особливе місце в процесі ціннісно-морального консультування посідає феномен духовного резонансу між клієнтом і консультантом. Як свідчать результати дослідження О. Глушко й О. Байер, ефективність психотерапевтичної взаємодії значною мірою залежить від збігу ціннісних і релігійних переконань між обома сторонами процесу. Такий збіг не тільки підвищує рівень довіри, а й створює умови для глибшого відкриття клієнта, що переживає внутрішню кризу, спричинену суперечностями між власними діями та моральними переконаннями [2]. У цьому разі консультування набуває форми діалогу, у якому консультант є не суддею і не радником, а емоційно значущим

співрозмовником, що допомагає клієнтові розібратися у власному моральному досвіді, перебувати ієрархію особистісних цінностей та інтегрувати їх у нову життєву стратегію.

Висновки і перспективи подальших розробок у напрямку дослідження. Таким чином, ціннісно-моральне консультування можна розглядати як інтегративну практику, що поєднує психотерапевтичні методи, моральну рефлексію, духовний супровід і підтримку ціннісної ідентичності особистості. Його сутність полягає не лише в усуненні симптомів чи зменшенні страждання, а в сприянні глибокому особистісному перетворенню, яке здійснюється шляхом осмислення життєвих випробувань у площині морального вибору. Це консультування виводить психоло-

гічну допомогу за межі утилітарного вирішення проблем, наближаючи її до духовного служіння людині в її пошуках сенсу, цілісності й внутрішньої свободи.

У сучасному науково-практичному просторі ціннісно-моральне консультування ми бачимо як перспективний напрям психологічної допомоги, що поєднує елементи екзистенційної психології, етики, духовного супроводу та гуманістичної психотерапії. Його інтеграція в різні соціальні інститути – освіту, охорону здоров'я, духовно-релігійну сферу, військову й реабілітаційну практику – становить важливу умову підвищення моральної стійкості, духовної цілісності та психоемоційного добробуту особистості в умовах кризового суспільного середовища.

ЛІТЕРАТУРА

1. Афанасьєва Н. Є. Психологічне консультування представників екстремальних професій: теорія, методологія, практика : монографія. Харків : НУЦЗУ, 2017. 315 с.
2. Глушко О., Байер О. Ціннісний портрет українця, потенційно зацікавленого у психотерапії. *Психологія і суспільство*. 2019. № 1(75). С. 52–59. URL: https://pis.wunu.edu.ua/index.php/uapis/article/view/1028?utm_source=chatgpt.com.
3. Зварич І. М., Чуйко Г. В., Колтунович Т. А. Екзистенційна та гуманістична психологія : навчальний посібник. Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2019. 496 с.
4. Магдисюк Л. І., Федоренко Р. П. Основи психологічного консультування : навчальний посібник. Луцьк : Вежа-Друк, 2022. URL: <https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/20907/1/opsykons.pdf>.
5. Педоренко В. Сутнісні аспекти розвитку суверенних моральних цінностей особистості. *Психологія і суспільство*. 2017. № 3(69). С. 104–111. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2017.03.104>.
6. Робінсон Б. Основи християнського консультування. Київ : ХНАЦ, Книгоноша, 2024. 112 с.
7. Славіна Н. С. Психологічне консультування : навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський : Видавець Ковальчук О. В., 2022. 180 с.
8. Титаренко Т. М., Ларіна Т. О. Життєстійкість особистості: соціальна необхідність та безпека : навчальний посібник. Київ : Марич, 2009. 105 с.
9. Фурс О. Й. Basic techniques of psychological counseling in work with applicants of vocational education institutions. У Соціально-освітні доміанти професійної підготовки сучасного компетентного фахівця : збірник матеріалів II Всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Біла Церква, 18 травня 2023 р. Біла Церква : БІНПО ДЗВО «УМО» НАПН України, 2023. С. 241–244.
10. Amani C. The impact of existentialism on contemporary mental health practices. *International Journal of Psychology*. 2024. Vol. 59. № 2. P. 123–135. URL: <https://doi.org/10.47941/ijp.2088>.
11. Erling I. Pathways to change in existential group treatment for older adults. *Psychology and Aging*. 2025. Vol. 40, № 1. P. 15–29. URL: <https://doi.org/10.1037/pag0000526>.
12. Hawkins R. L., Clinton T. The New Christian Counselor. Harvest House, 2015. URL: https://www.harvesthousepublishers.com/data/files/excerpts/9780736943543_exc.pdf?srsId=AfmBOor4HOumBBQsPzWG3HmT02YhWRoJAzeHK4JIGHNo8EpT7HFf8o9R.
13. Lazar F. L. The Connection Between Counseling Psychology and Christian Spiritual Direction. *Proceedings of the 1st International Conference on Education, Humanities, Health and Agriculture. ICEHHA 2021, 3–4 June 2021, Ruteng, Flores, Indonesia*. 2021. URL: <https://doi.org/10.4108/eai.3-6-2021.2310678>.
14. McMinn M. R. Psychology, theology, and spirituality in Christian counseling. Carol Stream (USA) : Tyndale House Publishers, 2011. 371 p.
15. Nganyu N. G. Theological and psychological integration in Christian psychotherapy: A critical analysis. *Greener Journal of Social Sciences*. 2025. Vol. 15(1). P. 75–82. URL: <https://doi.org/10.15580/gjss.2025.1.022525031>.
16. Pargament K. I. Spiritually integrated psychotherapy: Understanding and addressing the sacred. New York : Guilford Press, 2007. URL: https://psipp.itb-ad.ac.id/wp-content/uploads/2020/10/Kenneth-I.-Pargament-Spiritually-Integrated-Psychotherapy_-Understanding-and-Addressing-the-Sacred-2007-The-Guilford-Press.pdf.

17. Post B. C., Wade N. G. Religion and spirituality in psychotherapy: A practice-friendly review of research. *Journal of Clinical Psychology*. 2022. № 65(2). P. 131–146. DOI: <https://doi.org/10.1002/jclp.20564>.
18. Ripley J. S. Integration of Psychology and Christianity. *Journal of Psychology and Theology*. 2022. Vol. 40. Iss. 2. P. 150–154. <https://doi.org/10.1177/009164711204000213>.
19. Schultz D. M. Revisiting Emotions in Pastoral Care and Counseling: A Scoping Review. *Pastoral Psychology*. 2024. Vol. 73. P. 759–777. URL: <https://doi.org/10.1007/s11089-024-01182-3>.
20. Vos J., Heidenreich T. Existential psychological therapies: An overview of effectiveness. *Journal of Contemporary Psychotherapy*. 2023. Vol. 53. № 3. P. 145–158. URL: <https://doi.org/10.1007/s10879-023-09453-3>.
21. Westhoff M., Berg M., Reif A., Rief W., Hofmann S. G. Major problems in clinical psychological science and how to address them : introducing a multimodal dynamical network approach. *Cognitive Therapy and Research*. 2024. Vol. 48. P. 791–807. URL: <https://doi.org/10.1007/s10608-024-10487-9>.

REFERENCES

1. Afanasieva N. Ye. (2017). Psykholohichne konsultuvannya predstavnykiv ekstremalnykh profesii: teoriia, metodolohiia, praktyka [Psychological counseling of representatives of extreme professions: theory, methodology, practice]. Kharkiv [in Ukrainian].
2. Hlushko O., Baiier, O. Tsinnisnyi portret ukrainsia, potentsiino zatsikavlenoho u psykhoterapii [A valuable portrait of a Ukrainian potentially interested in psychotherapy]. *Psykholohiia i suspilstvo*. 2019. № 1(75). S. 52–59. URL: https://pis.wunu.edu.ua/index.php/uapis/article/view/1028?utm_source=chatgpt.com [in Ukrainian].
3. Zvarych I. M. (2019). Ekzystentsiina ta humanistychna psykholohiia [Existential and humanistic psychology] / I. M. Zvarych, H. V. Chuiko, T. A. Koltunovych. Chernivtsi [in Ukrainian].
4. Mahdysiuk L. I., Fedorenko R. P. (2022). Osnovy psykholohichnoho konsultuvannya [Fundamentals of psychological counseling]. Lutsk. URL: <https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/20907/1/opsykons.pdf> [in Ukrainian].
5. Pedorenko V. Sutnisni aspekty rozvytku suverennykh moralnykh tsinnosti osobystosti [Essential aspects of the development of sovereign moral values of the individual]. *Psykholohiia i suspilstvo*. 2017. № 3(69). S. 104–111. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2017.03.104> [in Ukrainian].
6. Robinson B. (2024). Osnovy khrystyianskoho konsultuvannya [Fundamentals of Christian Counseling]. K. [in Ukrainian].
7. Slavina N. S (2022). Psykholohichne konsultuvannya : navchalno-metodychnyi posibnyk [Psychological counseling: a teaching and methodological manual]. Kamianets-Podilskyi [in Ukrainian].
8. Tytarenko T. M., Larina T. O. (2009). Zhyttiistiikist osobystosti: sotsialna neobkhidnist ta bezpeka [Resilience of the individual: social necessity and safety: teaching manual]. K. [in Ukrainian].
9. Furs O. Y. Basic techniques of psychological counseling in work with applicants of vocational education institutions. U Sotsialno-osvitni dominanty profesiinoi pidhotovky suchasnoho kompetentnoho fakhivtsia: zb. materialiv II-yi Vseukrainskoi studentskoi naukovo-praktychnoi konferentsii, m. Bila Tserkva, 18 travnia 2023 r. S. 241–244 [in Ukrainian].
10. Amani, C. (2024) The impact of existentialism on contemporary mental health practices, *International Journal of Psychology*, Vol. 59, № 2, pp. 123–135. URL: <https://doi.org/10.47941/ijp.2088> [in English].
11. Erling, I. (2025) Pathways to change in existential group treatment for older adults, *Psychology and Aging*, Vol. 40, № 1, p. 15–29. URL: <https://doi.org/10.1037/pag0000526> [in English].
12. Hawkins, R. L., Clinton, T. (2015) *The New Christian Counselor*. Harvest House. URL: https://www.harvesthousepublishers.com/data/files/excerpts/9780736943543_exc.pdf?srsltid=AfmBOor4HOumB-BQsPzWG3HmT02YhWRoJAzeHK4JlGHNo8EpT7HFf8o9R [in English].
13. Lazar, F. L. (2021) The Connection Between Counseling Psychology and Christian Spiritual Direction, *Proceedings of the 1st International Conference on Education, Humanities, Health and Agriculture (ICEHHA 2021)*, 3–4 June 2021, Ruteng, Flores, Indonesia. URL: <https://doi.org/10.4108/eai.3-6-2021.2310678> [in English].
14. McMinn, M. R. (2011) *Psychology, theology, and spirituality in Christian counseling*. Carol Stream (USA): Tyndale House Publishers. 371 p. [in English].
15. Nganyu, N. G. (2025) Theological and psychological integration in Christian psychotherapy: A critical analysis, *Greener Journal of Social Sciences*, Vol. 15(1), p. 75–82. URL: <https://doi.org/10.15580/gjss.2025.1.022525031> [in English].
16. Pargament, K. I. (2007) *Spiritually integrated psychotherapy: Understanding and addressing the sacred*. New York: Guilford Press. URL: <https://psipp.itb-ad.ac.id/wp-content/uploads/2020/10/Kenneth-I.-Parga>

ment-Spiritually-Integrated-Psychotherapy_-Understanding-and-Addressing-the-Sacred-2007-The-Guilford-Press.pdf [in English].

17. Post, B. C., Wade, N. G. (2022) Religion and spirituality in psychotherapy: A practice-friendly review of research, *Journal of Clinical Psychology*, № 65(2), p. 131–146. DOI: <https://doi.org/10.1002/jclp.20564> [in English].
18. Ripley, J. S. (2022) Integration of Psychology and Christianity, *Journal of Psychology and Theology*, Vol. 40, Iss. 2, p. 150–154. URL: <https://doi.org/10.1177/009164711204000213> [in English].
19. Schultz, D. M. (2024) Revisiting Emotions in Pastoral Care and Counseling: A Scoping Review, *Pastoral Psychology*, Vol. 73, p. 759–777. URL: <https://doi.org/10.1007/s11089-024-01182-3> [in English].
20. Vos, J., Heidenreich, T. (2023) Existential psychological therapies: An overview of effectiveness, *Journal of Contemporary Psychotherapy*, Vol. 53, № 3, p. 145–158. URL: <https://doi.org/10.1007/s10879-023-09453-3> [in English].
21. Westhoff, M., Berg, M., Reif, A., Rief, W., Hofmann, S. G. (2024) Major problems in clinical psychological science and how to address them: introducing a multimodal dynamical network approach, *Cognitive Therapy and Research*, Vol. 48, p. 791–807. URL: <https://doi.org/10.1007/s10608-024-10487-9> [in English].

Дата першого надходження рукопису до видання: 21.09.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 14.10.2025

Дата публікації: 28.11.2025

Науковий журнал

Журнал сучасної психології

№ 4 (39), 2025

Комп'ютерна верстка – О. І. Молодецька
Коректура – І. М. Чудеснова

Підписано до друку: 28.11.2025.
Формат 60х84/8. Гарнітура Times New Roman.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум. друк. арк. 21,39
Замов. № 1125/933. Наклад 100 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
65101, Україна, м. Одеса, вул. Інглезі, 6/1
Телефон +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08
E-mail: mailbox@helvetica.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 7623 від 22.06.2022 р.