



ISSN 2518-7503

Психологія:

реальність і перспективи

Збірник наукових праць

Випуск 25

2025

**Міністерство освіти і науки України
Рівненський державний гуманітарний університет**



**ПСИХОЛОГІЯ:
РЕАЛЬНІСТЬ І ПЕРСПЕКТИВИ**

Збірник наукових праць

Випуск 25

Засновано у 2013 році

Рівне – 2025

**Ministry of Education and Science of Ukraine
Rivne State University of Humanities**



**PSYCHOLOGY:
REALITY AND PERSPECTIVES**

Collection of scientific papers

Issue 25

Founded in 2013

Rivne – 2025

ISSN 2518-7503
УДК 159.9+316.6
П 86

Психологія: реальність і перспективи: збірник наукових праць Рівненського державного гуманітарного університету. Вип. 25 / упоряд.: Р. В. Павелків, Н. В. Корчакова. Рівне : РДГУ, 2025. 228 с.

**Збірник наукових праць РДГУ «Психологія: реальність і перспективи» включено до
Переліку наукових фахових видань України (категорія Б).**

Спеціальність 053 «Психологія»

(Наказ Міністерства освіти і науки України від 15.04.2021, № 420)

Фаховий збірник наукових праць РДГУ «Психологія: реальність і перспективи» індексується міжнародною наукометричною базою даних Index Copernicus International:
<https://journals.indexcopernicus.com/search/details?id=49716>

Збірник наукових праць містить статті з актуальних проблем психології. Опубліковані матеріали можуть бути корисними для науковців, практичних психологів, вихователів, учителів, викладачів та студентів вищих навчальних закладів.

ГОЛОВНИЙ РЕДАКТОР:

Павелків Роман Володимирович – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри вікової та педагогічної психології, в.о.ректора Рівненського державного гуманітарного університету (Україна).

ВИКОНАВЧИЙ РЕДАКТОР:

Корчакова Наталія Вікторівна – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету (Україна).

ВІДПОВІДАЛЬНИЙ СЕКРЕТАР:

Безлюдна Валентина Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету (Україна).

ЧЛЕНИ РЕДКОЛЕГІЇ:

Павелків Роман Володимирович – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри вікової та педагогічної психології, в.о.ректора Рівненського державного гуманітарного університету (Україна);

Домбровскіс Валерій (*Valerijs Dombrovskis*) – доктор психології, асоційований професор, Даугавпілського університету (Латвія);

Кокіна Ірена (*Irena Kokina*) – доктор психології, професор Даугавпілського університету (Латвія);

Ілішко Дзінтра (*Ilisko Dzintra*) – PhD, професор Інституту гуманітарних та соціальних наук Даугавпілського університету (Латвія);

Івашкевич Ернест Едуардович – кандидат психологічних наук, доцент, докторант Університету Григорія Сковороди в Переяславі (Україна);

Михальчук Наталія Олександрівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної психології, психодіагностики та психотерапії Рівненського державного гуманітарного університету (Україна);

Івашкевич Едуард Зенонович – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри загальної психології, психодіагностики та психотерапії Рівненського державного гуманітарного університету (Україна);

Корчакова Наталія Вікторівна – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету (Україна);

Павелків Віталій Романович – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри загальної психології, психодіагностики та психотерапії, декан психолого-природничого факультету Рівненського державного гуманітарного університету (Україна).

ЧЛЕНИ РЕДАКЦІЙНОЇ РАДИ:

Безлюдна Валентина Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету (Україна);

Мурашов Вадим (*Vadims Murasovs*) – доктор психології, доцент Даугавпілського університету, керівник латгальського представництва Офісу Ради Міністрів Північних країн в Латвії;

Луньов Віталій Євгенійович – кандидат психологічних наук, доцент, дійсний член Королівської академії медичних наук Ірландії; член Європейської асоціації наукових редакторів; доцент кафедри загальної і медичної психології Національного медичного університету імені О. О. Богомольця (Україна);

Токарева Наталія Миколаївна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної та вікової психології Криворізького державного педагогічного університету (Україна).

Упорядники: **проф. Р. В. Павелків, проф. Н. В. Корчакова**

Друкується за рішенням Вченої ради РДГУ (протокол № 13 від 22 грудня 2025 року).

За достовірність фактів, дат, назв і т. п. відповідають автори статей. Думки авторів можуть не збігатися з позицією редколегії.

Bihunov DmytroCandidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Doctoral Candidate (Doctor of Sciences in Psychology),
Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav <https://orcid.org/0000-0001-6100-7765>DOI https://doi.org/10.35619/prap_rv.vi25.451**EMOTIONAL INTELLIGENCE IN TEACHER EDUCATION: A PSYCHOLOGICAL
PERSPECTIVE ON PEDAGOGICAL EFFECTIVENESS**

Abstract. *Emotional intelligence has become a critical component of modern teacher education, as teachers encounter increasing emotional and relational demands in contemporary classrooms. This article examines emotional intelligence from a psychological perspective, viewing it as a multidimensional construct that includes the perception, understanding, and regulation of emotions. Drawing on ability-based and mixed-model frameworks, the article highlights how emotional intelligence shapes teachers' cognitive appraisals, interpersonal behaviour, and emotional regulation strategies – processes that directly influence classroom climate, teacher-student relationships, and pedagogical decision-making.*

Recent research demonstrates that higher emotional intelligence is associated with improved teacher self-efficacy, stronger work engagement, greater resilience, and enhanced creativity in instructional practice. Studies also show that emotionally intelligent teachers experience lower burnout and better psychological well-being, underscoring emotional intelligence as a key protective factor in sustaining teacher motivation and retention. Moreover, teachers' emotional intelligence contributes to positive student outcomes through improved relational interactions and more effective instructional choices.

Despite growing recognition of its importance, emotional intelligence is still insufficiently integrated into teacher-training programmes. Existing studies often focus narrowly on specific competencies or contexts, offering limited guidance on systematic approaches to emotional intelligence development. To address this gap, the article proposes evidence-based strategies – including reflective practice, mentoring, simulations, mindfulness, and digital tools – that can support the formation of emotionally competent and psychologically resilient pre-service teachers. Embedding emotional intelligence into teacher education is essential for preparing educators who can navigate the emotional complexities of 21st-century schooling and foster supportive, effective learning environments.

Key words: *emotional intelligence, teacher education, teacher well-being, pedagogical effectiveness, teacher-student relationships, emotion regulation, teacher self-efficacy*

Problem statement. From a psychological perspective, teacher formation increasingly requires attention to the emotional and cognitive mechanisms that underlie professional behaviour, decision-making, and interpersonal functioning. Because emotional intelligence is rooted in psychological theory – particularly emotion regulation, social cognition, and well-being research – it provides a scientifically grounded lens for examining how teachers develop the capacities needed for pedagogical effectiveness. Modern education places unprecedented emotional and relational demands on teachers, who must navigate diverse classrooms, maintain well-being in high-stress environments, and build supportive learning communities. Despite the growing recognition of social-emotional competencies in learners, teacher formation programmes often remain focused on

cognitive and methodological preparation, overlooking the emotional competencies required for effective teaching. This disconnect creates a gap between the emotional realities of contemporary classrooms and the training teachers receive during their preparation. Therefore, there is a pressing need to explore how emotional intelligence can be systematically integrated into teacher education to support teachers' professional functioning and resilience.

Furthermore, the rapid social, technological, and psychological transformations of the 21st century have intensified the complexity of teachers' work, making emotional competence not optional but essential. The absence of structured emotional intelligence development in many teacher-training programmes highlights the urgency of analysing existing research and identifying pedagogical strategies that address this need.

Analysis of recent research and publications. As classrooms evolve alongside social, cultural, and technological changes, the emotional demands placed on teachers continue to increase. Emotional intelligence – the ability to perceive, understand, and regulate emotions – has emerged as a foundational dimension of teacher effectiveness. Scholars argue that emotional intelligence is essential in navigating the relational and emotional complexities of modern teaching (Vesely-Maillefer & Saklofske, 2018). Recent research also shows that teacher candidates' emotional intelligence predicts professional competencies such as self-efficacy, resilience, and instructional adaptability (Kyriazopoulou et al., 2025). Taken together, these insights position emotional intelligence as a central focus of contemporary teacher formation.

While research on the importance of emotional intelligence in education has expanded significantly in recent decades, the focus has been fragmented across various themes – teacher well-being, classroom management, teacher-student relationships, or leadership – rather than positioned within a holistic framework for teacher formation. Many studies are conducted in isolated contexts, concentrate on specific emotional competencies, or address in-service teachers rather than pre-service teacher development. Moreover, existing research rarely provides actionable pedagogical strategies for embedding emotional intelligence into teacher-training curricula.

These limitations indicate that, although emotional intelligence is widely acknowledged as crucial for professional success in teaching, systematic and practical approaches to developing emotional intelligence within teacher education remain insufficiently explored. This gap underscores the necessity of further analysis and conceptualisation, which the present article aims to address. Thus, **the aim of this article is** to synthesise current theoretical and empirical research on emotional intelligence in teacher education and to propose evidence-based pedagogical strategies for integrating emotional intelligence development into teacher-training programmes. In doing so, the article seeks to bridge the gap between research findings and practical implementation, offering a coherent framework for fostering emotionally competent and resilient teachers for the 21st-century classroom.

Presentation of the main material. Emotional intelligence has been conceptualized through several influential models that together shape its understanding in educational contexts. Salovey and Mayer's ability model (1990) defines emotional intelligence as comprising four interrelated cognitive-emotional abilities: perceiving emotions, using emotions to facilitate cognition, understanding emotional processes, and managing emotions in oneself and others. Complementing this, Goleman's mixed model (1995) broadens the construct by incorporating social competencies such as self-regulation, motivation, empathy, and relationship management.

In teacher education, emotional intelligence is increasingly viewed not merely as an individual trait but as a professional competency essential for navigating the emotional and relational complexities of classroom life. Vesely-Maillefer and Saklofske (2018) argue that emotional intelligence offers a developmental framework through which teacher candidates can cultivate empathy, reflective capacity, and interpersonal competence – skills foundational to effective pedagogical practice. They emphasize that emotional intelligence bridges psychological

and pedagogical domains, shaping teachers' emotional labour, influencing classroom climate and contributing to their overall well-being.

These theoretical perspectives align closely with social-emotional learning frameworks and relational pedagogy, both of which stress the centrality of emotional processes in teaching and learning. From a psychological standpoint, emotional intelligence can be understood as a set of cognitive-emotional skills that support teachers' appraisal of classroom events, regulation of affective responses, and construction of supportive interpersonal relationships. Within this context, emotional intelligence competencies – particularly empathy, emotional regulation, and relational awareness – play a critical role in fostering safe, inclusive, and emotionally supportive learning environments. Thus, a strong theoretical grounding in emotional intelligence provides teacher candidates with the conceptual tools necessary to form professional identity, engage responsively with students, and sustain emotionally healthy classroom communities. These theoretical perspectives collectively demonstrate why emotional intelligence must be viewed as an essential component of teacher professional identity.

Research has demonstrated that teachers' emotional intelligence positively influences the quality of teacher-student relationships which in turn affects student achievement. Ganaie and Magray (2021) found a significant link between teachers' emotional intelligence and students' academic performance, mediated by the quality of relational interactions. Similarly, Kaur (2025) argues that emotionally intelligent teachers are better able to resolve conflicts, communicate empathetically, and establish trust, which supports both academic and behavioural outcomes. Additionally, Curci, Lanciano, and Soleti (2014) conducted a multilevel study in Italian junior high schools and found that teachers' emotional intelligence ability significantly moderates how students' self-esteem and perceptions of their own ability translate into achievement in mathematics and science.

From a psychological perspective, emotional intelligence influences not only outward pedagogical actions but also the internal psychological states that determine teacher behaviour, such as motivation, sense of competence and emotional resilience. Furthermore, research indicates that emotional intelligence is positively associated with teacher self-efficacy and work engagement. For example, a cross-cultural study by Kyriazopoulou, Metsäpelto, Varis, Poikkeus, Tolvanen, Galanaki, & Mikkilä-Erdmann (2025) found that teacher-education students' emotional intelligence (measured using both ability and trait models) correlated with higher self-efficacy. Moreover, a moderated mediation model study by Wang (2022) showed that teachers' emotional intelligence predicted students' academic achievement through pathways involving teacher self-efficacy and work engagement. In a study of creativity in teaching, Su, Zhang, and Xie (2022) found that teacher emotional intelligence had a direct positive effect on "teaching for creativity," and this effect was mediated by teachers' work engagement. Emotional intelligence also plays a role in promoting innovative teaching behaviours: Li, Cheng, Chen, & Wang (2025) found that teachers' emotional competence (perceiving, understanding, and regulating emotions) significantly predicts innovative teaching behaviours, and this relationship is mediated by both teaching efficacy and vitality at work. This body of evidence reinforces the view that emotional intelligence supports not only instructional effectiveness but also teacher well-being.

Teacher retention and satisfaction are critical challenges in education. A scoping review by Hulda and Zhu (2023) synthesized 21 studies and concluded that emotional intelligence has both direct and indirect positive effects on teachers' job satisfaction, though findings vary depending on the emotional intelligence model used. Their review also suggested that emotionally competent school leadership contributes to healthier school environments and better teacher well-being. These conclusions are consistent with recent empirical evidence. A systematic review by Cervellione, Lombardo, and Iacolino (2025) demonstrated that interventions aimed at strengthening teachers' emotional competence – such as mindfulness, emotional regulation training, and emotional intelligence-based professional development – significantly improve teacher well-being and reduce

emotional exhaustion. Similarly, Geraci, Di Domenico, Inguglia and D'Amico (2023) found that teachers with higher emotional intelligence reported lower burnout, greater work engagement, and stronger self-efficacy during the COVID-19 lockdown, highlighting emotional intelligence as a protective resource under stressful conditions. Further support comes from Lucas-Mangas, Valdivieso-León, Espinoza-Díaz and Tous-Pallarés (2022), who reported that both active and pre-service teachers with higher emotional intelligence experienced greater psychological well-being and lower levels of burnout. Together, these studies reinforce the importance of emotional intelligence in promoting teacher well-being and sustaining a stable, resilient teaching workforce.

Teachers' emotional intelligence also plays a role in their decision-making processes, especially in high-stress or conflict situations. Fatima and Mohsin (2025) found a positive correlation between emotional intelligence and teachers' effectiveness in classroom management, decision-making, and conflict resolution.

Given this strong empirical foundation, the question arises as to how teacher education programmes can effectively cultivate emotional intelligence during training. Below are practical strategies, grounded in both theory and research:

Foundational Modules: Offer courses on emotional intelligence theory (ability vs. trait models), emotion development, and social-emotional learning.

Applied Seminars: Use case studies, videos, and teacher reflection to examine how emotions play out in real teaching contexts.

Simulations: Role-play emotionally challenging classroom situations (e.g., student conflict, parent-teacher confrontation).

Reflective Journals: Encourage teacher candidates to maintain a reflective journal where they note emotional triggers, successful regulation strategies, and relational interactions.

Mindfulness and Emotion Regulation Training: Adopt practices such as mindfulness-based stress reduction, cognitive reappraisal, or brief breathing exercises to help teacher candidates develop self-regulation.

Mentoring Programmes: Pair novice teachers with emotionally trained mentors who model empathetic decision-making and emotional regulation.

Peer Coaching: Create peer groups where teacher candidates debrief emotionally challenging episodes, offer feedback, and co-develop coping strategies.

Professional Learning Communities: Facilitate Professional Learning Communities focused on emotional topics – for example, a group could focus on how to support students with trauma, or how to sustain teacher resilience.

Action Research: Encourage teacher candidates to conduct small-scale research projects on emotional intelligence in their practicum, documenting how emotional practices affect student engagement or behaviour.

Mood-Tracking Apps: Use digital tools where teachers can log their emotions daily, reflect on triggers, and chart progress in regulation.

Virtual Reality / Mixed Reality: Implement training in simulated classroom environments where teacher candidates encounter emotionally complex situations; for example, a recent study used Mixed Reality to train emotion regulation by measuring heart-rate variability and self-compassion.

Online Reflection Platforms: Use discussion boards or shared digital journals so teacher candidates can share emotional experiences, reflect collaboratively, and get feedback.

Nevertheless, it should be noted about possible challenges and considerations which could occur while implementing emotional intelligence development in teacher formation. Psychologically informed emotional intelligence training requires nuanced understanding of individual differences, developmental trajectories, and the contexts in which emotional competencies are applied. Thus, there could be such obstacles as:

Curricular Constraints: Teacher education programmes often have packed curricula. Allocating time to emotional intelligence coursework may be difficult.

Assessment Issues: Measuring emotional competencies can be subjective; there is no universally accepted assessment instrument.

Diverse Trajectories: Teacher candidates come with different emotional backgrounds; one-size-fits-all training may not be effective.

Institutional Buy-In: Faculty and administration may resist emphasizing “soft skills” if they value traditional academic and pedagogical metrics more.

Sustainability: Emotional skills require ongoing practice; one-off workshops are insufficient.

To mitigate these challenges, institutions need long-term commitment, resources and alignment across coursework, practicum and mentoring. Teacher-training institutions should prioritize emotional intelligence development as a vital professional competency, recognizing its impact on classroom effectiveness, student learning and teacher retention. Moreover, educational policymakers should include emotional intelligence standards in teacher accreditation frameworks and teacher evaluation systems.

Conclusions. Taken from a psychological perspective, the evidence reviewed demonstrates that emotional intelligence operates as a multidimensional psychological construct shaping teachers’ cognitive, emotional, and behavioural functioning in the classroom. Emotional intelligence is a crucial component of effective teacher formation for the 21st-century classroom. Empirical studies strongly suggest that emotional intelligence relates to better teacher-student relationships, decision-making, self-efficacy, engagement, job satisfaction, and ultimately, student achievement. By integrating emotional intelligence development through explicit coursework, experiential practice, mentoring, and technology-enhanced training, teacher education programs can produce emotionally competent, resilient, and adaptive educators. Overcoming implementation challenges will require institutional commitment, policy support, and sustained research efforts. Investing in emotional intelligence in teacher formation not only strengthens the teaching profession but also enriches the learning experiences of students.

At the same time, future research is needed to examine how emotional intelligence can be systematically embedded across teacher education curricula and assessed reliably over time. Longitudinal studies would provide deeper insight into how emotional intelligence develops from pre-service training to full professional practice. Further investigations into culturally responsive approaches, digital tools for emotional intelligence development and the role of school leadership in sustaining emotionally supportive environments would also contribute to a more comprehensive understanding of emotional intelligence in teacher formation.

REFERENCES

- Cervellione, B., Lombardo, E. M. C., & Iacolino, C. (2025). Psychological resources and interventions for teachers’ emotional competence and well-being: a systematic review. *Frontiers in Psychology*, 16, 1640968. Retrieved from <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1640968>
- Curci, A., Lanciano, T., & Soleti, E. (2014). Emotions in the classroom: the role of teachers’ emotional intelligence ability in predicting students’ achievement. *American Journal of Psychology*, 127(4), 431-445. Retrieved from <https://doi.org/10.5406/amerjpsyc.127.4.0431>
- Fatima, H., & Mohsin, N. (2025). The role of emotional intelligence in teachers’ decision-making: Implications for effective classroom management. *Scholar Insight Journal*, 3(3), 1-14. Retrieved from <https://scholarinsightjournal.com/index.php/sij/article/view/74>
- Ganaie, A. N. & Magray, K. A. (2021). The role of emotional intelligence in teacher–student relationships and academic achievement. *Elementary Education Online*, 20(1), 8797-8804. Retrieved from <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2021.01.903>

- Geraci, A., Di Domenico, L., Inguglia, C., & D'Amico, A. (2023). Teachers' Emotional Intelligence, Burnout, Work Engagement, and Self-Efficacy during COVID-19 Lockdown. *Behavioral Sciences*, 13(4), 296. Retrieved from <https://doi.org/10.3390/bs13040296>
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. New York: Bantam.
- Hulda, G., & Zhu, X. (2023). The effects of emotional intelligence on teachers' job satisfaction: A scoping review [Preprint]. *Preprints.org*. Retrieved from <https://doi.org/10.20944/preprints202306.0533.v1>
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. Retrieved from <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Kaur, P. (2025). Examining the Role of Emotional Intelligence in Enhancing Teacher-Student Relationships and Classroom Management. *Journal of Neonatal Surgery*, 14(195), 865-874. Retrieved from <https://www.jneonatsurg.com/index.php/jns/article/view/4980>
- Kyriazopoulou, M., Metsäpelto, R.-L., Varis, S., Poikkeus, A.-M., Tolvanen, A., Galanaki, E. P., & Mikkilä-Erdmann, M. (2025). Teacher education students' emotional intelligence and teacher self-efficacy: A cross-cultural comparison. *Current Psychology*, 44, 1206-1218. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s12144-024-06999-y>
- Li, X., Cheng, S., Chen, N., & Wang, H. (2025). The promoting role of teachers' emotional competence in innovative teaching behaviors: The mediating effects of teaching efficacy and work vitality. *Behavioral Sciences*, 15(10), 1357. Retrieved from <https://doi.org/10.3390/bs15101357>
- Lucas-Mangas, S., Valdivieso-León, L., Espinoza-Díaz, I. M., & Tous-Pallarés, J. (2022). Emotional Intelligence, Psychological Well-Being and Burnout of Active and In-Training Teachers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(6), 3514. Retrieved from <https://doi.org/10.3390/ijerph19063514>
- Parvez, M., Siddiqui, M. H., & Ahmer, S. M. (2023). Impact of emotional intelligence on teaching effectiveness of private secondary school teachers. *International Journal of Literacy and Education*, 3(2), 80-86. Retrieved from <https://doi.org/10.22271/27891607.2023.v3.i2b.150>
- Petrus, S. (2023). The Importance of Emotional Intelligence in Teachers: A Systematic Literature Review. *Proceedings of International Conference on Science, Education, and Technology*, 7(1), 524-532. Retrieved from <https://proceeding.unnes.ac.id/ISET/article/view/2009>
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 3, 185-211. Retrieved from <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Su, H., Zhang, J., Xie, M., & Zhao, M. (2022). The relationship between teachers' emotional intelligence and teaching for creativity: The mediating role of working engagement. *Frontiers in Psychology*, 13, 1014905. Retrieved from <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1014905>
- Vesely-Maillefer, A. K., & Saklofske, D. H. (2018). Emotional intelligence and the next generation of teachers. In K. V. Keefer, J. D. A. Parker, & D. H. Saklofske (Eds.), *Emotional intelligence in education: Integrating research with practice* (pp. 377-402). Springer International Publishing/Springer Nature.
- Wang, L. (2022). Exploring the relationship among teacher emotional intelligence, work engagement, teacher self-efficacy, and student academic achievement: A moderated mediation model. *Frontiers in Psychology*, 12, 810559. Retrieved from <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.810559>

ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ У ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ: ПСИХОЛОГІЧНА ПЕРСПЕКТИВА ПЕДАГОГІЧНОЇ ЕФЕКТИВНОСТІ

Дмитро Бігунов

кандидат психологічних наук, доцент, докторант
Університет Григорія Сковороди в Переяславі,

 <https://orcid.org/0000-0001-6100-7765>

DOI https://doi.org/10.35619/prap_rv.vi25.451

Анотація. Емоційний інтелект стає ключовим компонентом сучасної підготовки вчителів, оскільки педагоги зіштовхуються зі зростаючими емоційними та комунікативними вимогами в умовах сучасної школи. У статті розглянуто емоційний інтелект з психологічної перспективи як багатовимірну конструкцію, що включає сприймання, розуміння та регуляцію емоцій. Спираючись на здібнісні та змішані моделі, автор підкреслює, що емоційний інтелект впливає на когнітивні оцінки, міжособистісну поведінку та стратегії емоційної регуляції вчителів – процеси, які безпосередньо визначають клімат у класі, якість взаємодії вчителя й учня та педагогічні рішення.

Сучасні дослідження показують, що високий рівень емоційного інтелекту пов'язаний із підвищенням самоефективності вчителів, сильнішою залученістю в роботу, більшою стійкістю та творчістю у викладанні. Емоційно-інтелектуальні вчителі також мають нижчий рівень професійного вигорання та кращий психологічний добробут, що робить емоційний інтелект важливим захисним чинником для підтримки мотивації та тривалості професійної діяльності. Крім того, емоційний інтелект педагогів сприяє кращим навчальним результатам учнів завдяки ефективнішим міжособистісним взаємодіям та вдалішим педагогічним рішенням.

Попри зростання наукового інтересу, емоційний інтелект все ще недостатньо інтегрований у програми підготовки вчителів. Більшість досліджень зосереджуються на окремих компетентностях чи контекстах, не пропонуючи системних підходів до формування емоційний інтелект. Щоб подолати цю прогалину, у статті пропонуються доказові стратегії – рефлексивна практика, наставництво, симуляції, майндфулнес та цифрові інструменти – які можуть сприяти розвитку емоційної компетентності та психологічної стійкості майбутніх учителів. Інтеграція емоційного інтелекту у підготовку педагогів є необхідною умовою формування фахівців, здатних ефективно працювати в емоційно складних умовах школи XXI століття та створювати підтримувальне освітнє середовище.

Ключові слова: емоційний інтелект, підготовка вчителів, добробут учителів, педагогічна ефективність, взаємодія вчителя й учня, емоційна регуляція, самоефективність учителя.

Стаття надійшла до редакції 10.09.2025 р.

УДК 925.159: 354'211-76

Ivashkevych Eduard

Dr. in Psychology, Professor, Professor of the Department
of General Psychology, Psychodiagnostics and Psychotherapy
of Rivne State University of the Humanities,
 <https://orcid.org/0000-0003-0376-4615>

Kharchenko Yevhen

Dr. in Medicine, Professor,
Professor of the Department of Physical Rehabilitation and Ergo-Therapy,
Rivne Medical Academy,
 <https://orcid.org/0000-0002-4340-8503>

Nohachevska Inna

PhD in Psychology, Professor's assistant of
the Department of General Psychology, Psychodiagnostics and
Psychotherapy of Rivne State University of the Humanities
 <https://orcid.org/0000-0002-1489-6878>

DOI https://doi.org/10.35619/prap_rv.vi25.467

PSYCHOLOGICAL DIMENSIONS OF INDIVIDUAL ECOLOGICAL CONSCIOUSNESS: CURRENT ISSUES OF MODERN ECOLOGICAL PSYCHOLOGY

Abstract. *We define ecological consciousness as a set of views, theories, and emotions that address the challenges in the relationship between humans (or society) and the natural environment, aiming for sustainable solutions. Ecological consciousness, when actively expressed, encompasses both the mental and emotional dimensions of the human psyche. It becomes particularly influential when scientific arguments resonate with an individual, transforming ecological knowledge into a personal conviction and motivating a change in their attitude toward the environment.*

In the context of studying the theoretical foundations of the problem of ecological consciousness, we consider the most general definition of ecological consciousness as a system of human attitudes to his/her relations with the outside world, to subjective possibilities and the consequences of changes in these relations in the interests of a man or humanity as a whole, formed in the form of a conceptual apparatus. These scientists also emphasize the expediency of the urgent dissemination of existing concepts and ideas that have a social nature to phenomena, the objects of nature and their relationships with a man. This system of relationships, according to our mind, assumes their active dynamic nature. In our opinion, this formulation of ecological consciousness is essentially very close to the definition of an ecological worldview. It is as one of the basic elements of such a worldview that we consider ecological consciousness.

By ecological consciousness, we understand it as the totality of the person's ecological ideas, the existing attitude towards nature, as well as the corresponding strategies and technologies of interaction with it. Scientists identify three main channels for the formation of an individual's subjective attitude towards nature: 1) perceptual one – in the process of constructing a perceptual image; 2) cognitive one – based on the processing of information received by the recipient; 3) practical one – during direct practical interaction of subjects with each other and with the objects of the surrounding reality. The main role in the process of forming an attitude towards nature, according to the authors, belongs to so-called psychological releases – specific stimuli associated with a given natural object. Natural psychological releases are visual, auditory, tactile, olfactory-

gustatory and behavioral or vital. The result of processing visual, auditory, tactile, olfactory-gustatory releases is an emotional attitude towards sensations, and behavioral patterns' releases are a comparison of oneself with another person and an emotional assessment that is arisen on this basis. At the same time, the result of the action of the mechanisms of the perceptual channel is a person's desire to change natural objects.

We consider ecological awareness the highest form of reflection of the real ecological situation, which is responsible for a holistic vision of environmental problems, awareness of the unity of people and the environment, understanding of the presence of an internal "self-regulator" of environmentally civilized behavior, a sense of responsibility, a healthy lifestyle, and active environmental protection activities, which, in turn, are largely determined by a person's attitude to the surrounding world.

Key words: *ecological consciousness, ecological knowledge, a person's attitude to the surrounding world, natural environment, ecological awareness.*

Problem's statement. The problem of forming ecological consciousness of the person has been arisen quite acutely in the twentieth century, since humanity began to realize the harmful consequences of its activities, which led to any ecological crisis in the whole world. We observe the manifestations of this crisis in the most diverse spheres of our life: environmental pollution, the disappearance of a number of animals and plants, irrational use of natural resources, etc. Therefore, it is natural that nowadays philosophical, ecological, psychological and other studies related to the need to understand the interaction of a man with the natural world, and this problem has become more active. This led to the scientific substantiation of the problem (with various options for its solution) of forming the ecological consciousness of the individual (Pimperton & Nation, 2010).

Despite the fact that this problem is not new in psychological literature, the opinions of scientists on the issue of defining the essence and the structure of the ecological consciousness of the individual, as well as on the category of consciousness itself, which is, of course, primary and should be considered first of all, still remain mutually exclusive. In particular, in the philosophical scientific paradigm, consciousness is the highest level of human reflection of reality, characterized, first of all, by the isolation and elevation of a person as a kind of surreality, as a carrier of special, unlike all others, ways of interacting with the surrounding world, being of the person (Ishkhanyan, Boye & Mogensen, 2019). Some authors (Lawson & Leck, 2006) understand consciousness in the broad sense of the word, and it is interpreted as a characteristics of highly organized matter, consisting in the mental reflection of the reality, as a conscious being, a subjective image of the objective world, as subjective reality as opposed to the objective, as the ideal (as opposed to the material) that is in close unity with it; in the narrow sense consciousness is a form of mental reflection, the ideal side of purposeful activity, as a means of the spiritual life of the society in the aggregate of all its forms (Cattell, 1988). So, the topic of our research is very actual.

So, **the purpose of our research** is to analyze psychological characteristics of the ecological consciousness of the individual in the paradigm of current issues of Modern Ecological Psychology.

Analysis of recent research and publications. In Modern Psychology, consciousness is understood as the highest integrating form of the person's psyche, which consists in the reflection, goal-setting and constructive-creative transformation of our reality. Both in the process of reflection and during the constructive-creative transformation, all human mental processes (perception, memory, thinking, imagination) participate, as a result of which a system of knowledge about the world is formed, which, in turn, is expressed in the process of activity, behavior, etc. All these processes are accompanied by various human relationships (emotional, volitional, etc.), which provide consciousness with its subjectivity and bias.

Thus, consciousness is the unity of all forms of human cognition. This means that sensation, perception, memory, thinking, ability, perseverance, principledness, as well as all other mental processes, states and characterizes of a person with all its forms of manifestation of consciousness.

But all of them taken together do not exhaust the entire content of people's consciousness, and they are not direct components of the concept of the consciousness. These are different formations, which are although functionally and genetically, because they are interrelated.

Given the complexity of such a phenomenon as "the person's consciousness", it is not at all surprising that in Western European and American psychological theories there are still no generally accepted scientifically substantiated views on the emergence and development of the consciousness of some individual. Some of them (for example, behaviorists) generally deny the existence of the person's consciousness as a psychological structure. Others (for example, Gestalt Psychology), in fact, reduce consciousness to perception. Still others (the Würzburg school) consider consciousness as an independent phenomenon, which is explicated in thinking and its subject implies to so-called mysterious internal guiding force (Arbuthnott & Frank, 2000).

According to some scientists (Heino, Ellison & Gibbs, 2010), consciousness is a special form of reflection, regulation and management of people's attitude to the surrounding reality, to themselves and to their special ways of communication, which arise and develop on the basis of the person's activity. At the same time, consciousness is divided into the levels of everyday and scientific worldview, it is a reflection of our reality. According to scientists (Гончарук & Онуфрієва, 2018), everyday consciousness is so-called everyday, practical consciousness, the main function of which is to control the implementation of people's direct activities; thus, consciousness most often reflects the world at the level of phenomena, rather than significant connections between objects and subjects of subjective reality. At the same time, scientific consciousness, according to scientists (Key-DeLyria, Bodner & Altmann, 2019), is a form of social consciousness, which mainly explicates our reality, provides for a substantive and objective study of the reality, which is surrounding people.

According to scientists (Mykhalchuk & Kryshevych, 2019) [209], consciousness is a set of knowledge of an individual about the surrounding world, a mental activity that provides a generalized and purposeful reflection of the external world; a person's separation of himself/herself from the environment and opposition of himself/herself to it as a subject to an object; goal-setting activity (the construction of actions and prediction of their consequences); control and management of the behavior of the individual, the person's ability to realize what is happening both in our surrounding and in the inner spiritual world. The structure of the person's consciousness includes the most important cognitive processes: sensation and perception, memory, imagination and thinking.

The results of the research and their discussion. In scientific literature the category of "consciousness" is analyzed, as a rule, from two basic positions – synchronicity and diachronicity. Scientists (Stephens & Rains, 2011), who analyzed consciousness from the side of synchronicity, that is, out of connection with its development, singled out and revealed its invariant components, and, therefore, described consciousness as a scientific normative-evaluative phenomenon. The analysis of consciousness from the position of diachronicity, that is, revealing its structure taking into account the direct development of the person's consciousness, is reflected in the research of some scientists (Ramirez & Wang, 2008). In the research, the structural components, in particular, moral consciousness, there are: moral knowledge; moral views and beliefs, which are transformed into motives and intentions of the individual; moral qualities; moral feelings that "accompany" and "pervade" all structures of the person's consciousness.

Regarding ecological consciousness, first of all, it should be noted that researchers point to the legitimacy of isolating this phenomenon as a separate form of social consciousness (Rezaei & Mousanezhad Jeddi, 2020). They associate ecological consciousness with so-called level of theoretical knowledge and endow it with general basic characteristics of any form of social consciousness. From the point of view of categorical analysis, supporters of this opinion conclude that ecological consciousness can be considered as an independent form of social consciousness (along with political, religious, scientific ones). Some scientists (Rains & Scott, 2007) think that

consciousness, like thinking, can be determined by the content and orientation of the dominant attitude of a person (or people) to our reality. In this understanding of the essence of ecological orientation, precisely in relation to the ecological content of the mental reflection of our reality, we can speak of ecological consciousness.

Other scientists (Nowak, Watt & Walther, 2009) note that in modern society there is an urgent need to create a new form of social consciousness, such as ecological one, on a par with political, legal, moral, aesthetic, ideological consciousness. At the same time, ecological consciousness should be studied at a certain specific level, which is theoretical, everyday, mass ones. Thus, in modern theoretical worldview there is a kind of “greening” of the most important problems, and their analysis is carried out through the prism of “a Man – Nature” relations. In the everyday worldview, environmental problems have firmly taken a leading place among other global problems facing humanity. At the same time, scientists (Schleicher & McConnell, 2005) note, all forms of social consciousness are transformed in one way or another one under the influence of ecological contradictions. In our research, we will also consider ecological consciousness as a separate form of social consciousness.

In Psychology ecological consciousness is analyzed from several positions. Let us consider all of them, as this will help us to build the structure of this phenomenon, to identify the components of ecological consciousness, and describe the functions inherent in each component. Thus, the first direction concerns the consideration of the ecological consciousness of the individual as a prerequisite for the formation of the person’s ecological worldview. This problem has been reflected in many modern research (Mykhalchuk & Ivashkevych Ed., 2018). The formation of the subject’s ecological consciousness is considered as a generalizing idea of environmental education, and the ecological educational system of the 21st century, in turn, should be oriented towards the development of the components of the person’s worldview. Therefore, a modern system of environmental education should carry out the transmission of environmental knowledge and a culture from past generations to the present one. In modern conditions, the development of the subject’s ecological worldview should be supported by environmental education, which has the aim at the formation of the ecological consciousness of the “noospheric personality”, that is, at the formation of a person who is able to solve global problems, ensure the survival of civilization and preserve the biosphere.

Environmental education should, first and foremost, aim to develop individuals who can realize their creative potential, particularly in scientific creativity, which plays a leading role in understanding global challenges and finding solutions that are safe for both nature and society, as well as in their practical implementation. Secondly, environmental education represents a “healthy” developmental approach that meets all the criteria of ecological integrity. These criteria include both external and internal conditions: the external condition refers to an environment that supports the material and economic functioning of society, while the internal condition involves a theoretical and methodological framework that ensures the transmission of scientific knowledge. Ultimately, the key instrument for guiding humanity toward a sustainable development model is the cultivation of ecological consciousness in every individual. This process encompasses not only the formation of ecological ideas but also the perception of ecological consciousness as a new dimension of personal identity—one that enables individuals to consistently engage in nature-oriented activities and promote these values within society.

According to Ishkhanyan, Boye, and Mogensen (2019), the ecological worldview is understood as a system of principles, perspectives, evaluations, and knowledge that collectively provide a holistic understanding of the unity between natural and social existence. This integrated view shapes an environmentally oriented life stance, guiding individuals toward sustainable interaction with both nature and society. Similar views are also held by scientists (Key-DeLyria, Bodner & Altmann, 2019), who consider the origins of the ecological crisis in terms of a worldview, as some philosophical problems: taking into account the technocratic model of education and nature

management, the emergence of a “cybernetic person” who treats the world around him/her from a purely intellectual position; this is also a decline in spirituality and harsh pragmatism in relation to nature. Some authors (Pimperton & Nation, 2010) consider ecological consciousness to be a connecting link between scientific and technological progress and living Nature, life in general, because everything is connected to everything as the law of ecology states, and the basis of the person’s existence is an ecological worldview.

The second direction considers ecological consciousness as a complex mental structure, which, first of all, highlights the person’s attitude to the surrounding reality, the activities of other subjects, the society as a whole, as well as the consequences of this activity. In particular, scientists (Ramirez & Wang, 2008) characterize ecological consciousness as a set of generalized ideas about nature, beliefs and ideals that reflect and largely determine a person’s attitude to nature, its laws, appropriate assessments of relationships with it. Scientists (Schleicher, Deidra & McConnell, 2005) consider ecological consciousness the highest level of mental reflection of the natural and artificial environment, one’s own inner world, reflection on the place and the role of a person in the biological, physical and chemical world, as well as self-regulation of this reflection. The scientist believes that ecological consciousness is developed according to the laws of conscious human activity in general, as well as that which is distinguished by its ecological content. We define ecological consciousness as a set of views, theories and emotions that reflect the problems of the relationships between a man (a society) and the natural environment in terms of their optimal solution. At the same time, ecological consciousness, active in its form of manifestation, covers both the mental and emotional spheres of a human psyche, if scientific arguments activate the consciousness of a given subject and they are perceived by the person as a personal conviction in the need to change his/her attitude towards the environment in a view of the acquired ecological knowledge.

In the context of studying the theoretical foundations of the problem of ecological consciousness, we consider the most general definition of ecological consciousness as a system of human attitudes to his/her relations with the outside world, to subjective possibilities and the consequences of changes in these relations in the interests of a man or humanity as a whole, formed in the form of a conceptual apparatus. These scientists also emphasize the expediency of the urgent dissemination of existing concepts and ideas that have a social nature to phenomena, the objects of nature and their relationships with a man. This system of relationships, according to our mind, assumes their active dynamic nature. In our opinion, this formulation of ecological consciousness is essentially very close to the definition of an ecological worldview. It is as one of the basic elements of such a worldview that we consider ecological consciousness. By ecological consciousness, we understand it as the totality of the person’s ecological ideas, the existing attitude towards nature, as well as the corresponding strategies and technologies of interaction with it. Scientists identify three main channels for the formation of an individual’s subjective attitude towards nature: 1) perceptual one – in the process of constructing a perceptual image; 2) cognitive one – based on the processing of information received by the recipient; 3) practical one – during direct practical interaction of subjects with each other and with the objects of the surrounding reality. The main role in the process of forming an attitude towards nature, according to the authors, belongs to so-called psychological releases – specific stimuli associated with a given natural object. Natural psychological releases are visual, auditory, tactile, olfactory-gustatory and behavioral or vital. The result of processing visual, auditory, tactile, olfactory-gustatory releases is an emotional attitude towards sensations, and behavioral patterns’ releases are a comparison of oneself with another person and an emotional assessment that is arisen on this basis. At the same time, the result of the action of the mechanisms of the perceptual channel is a person’s desire to change natural objects.

A completely logical continuation of these statements was the theory of scientists (Stephens & Rains, 2011), which also considers ecological consciousness to be the highest level of mental reflection of the natural and artificial environment, the inner world of the individual, reflection on

the place and the role of a man in the world of Nature, self-regulation of the specified reflection. Ecological consciousness, according to the scientist, is determined by external ecological factors and it is realized through various interactions of a man with the environment.

Ecological awareness, we think, is the highest form of reflection of the real ecological situation, which is responsible for a holistic vision of environmental problems, awareness of the unity of people and the environment, understanding of the presence of an internal “self-regulator” of environmentally civilized behavior, a sense of responsibility, a healthy lifestyle, and active environmental protection activities, which, in turn, are largely determined by a person’s attitude to the surrounding world.

Studying ways to optimize human relations with nature, we point out the need to eliminate the ecological crisis caused by the harmful actions of the society through the ecological activity of mankind. In our opinion, during such activity, the ecological consciousness should be formed, which is a reflection of the objective need to restructure all economic and production life, account for renewable and non-renewable resources, protect the environment from industrial and household waste, restructure all spheres of human activity and needs, taking into account the potential capabilities of our planet. This definition, although it has a purely economic focus, reveals those moments of ecological activity that specifically affect the development of the subject’s ecological consciousness. It is worth noting that the study of ecological activity indicates an understanding of the need to change anthropocentric, consumer actions of a person, to their urgent greening, as well as the orientation of ecological consciousness to the implementation of purely ecological behavior and activity.

We’ll note that the person’s attitude towards nature determines the formation of environmental responsibility. We define the latter as an act of the person’s consciousness, which is a kind of combination of knowledge and feelings. Therefore, the researcher believes that the assimilation of environmental knowledge must necessarily be accompanied by the emotional experiences of the individual and contribute to the formation of the person’s environmental beliefs as a core component of environmental responsibility. At the same time, we’ll emphasize that the formation of environmental consciousness involves such a restructuring of the person’s views and ideas, when the environmental norms learned by us simultaneously become the norms of the person’s behavior in relation to nature.

We hold the opinion that without the formation of the individual’s attitude to nature, the solution of the problem of developing environmental consciousness is impossible, since knowledge without a certain attitude to the environment, which is only an intellectual basis for the formation of the individual. This approach, which, first of all, values the human attitude to nature, emphasizes a great need to select environmental information, and it includes the individual into the activity, and specifically create any problems in pedagogical situations, the solution of which is associated with the development of the individual’s own personal attitude to nature. Thus, we convinced that, first of all, it was necessary to form a conscious attitude of the individual to nature, which is manifested in the purpose and the content of the activities of the subjects of educational interaction, in the forms and the structure of information exchange of people with the environment. The latter largely shapes the positive attitude of people towards nature and it is a determining factor in their socially useful activities. Although we also claim that the main thing in environmental education is the formation of a certain, clearly defined ecological worldview and consciousness. We put forward the need to turn our face to nature in terms of an empathetic attitude, understanding a close connection with it. To our opinion we believe that ecological consciousness characterizes a person’s attitude towards nature and usually manifests itself in the form of a worldview assessment of natural factors and systems, as well as one’s own place in nature.

One of the factors in the formation of attitudes towards the natural environment is the direct and everyday experience of interaction with it. Therefore, it is logical to assume that the attitude towards nature of city dwellers will be somewhat different from the attitude of people living in rural

areas. The urban environment as a factor of socialization has a number of features: architecture (and the nature of the architecture of ancient and industrial, metropolitan and provincial cities should be taken into account); a large population, living conditions (mainly equipped apartments); the presence of educational institutions of various types and the ability to choose the level and profile of education. The socialization of a person in the city is influenced by the “accelerated pace of life”, technical progress, the desire for comfort and material security, which, in turn, affects the change in social values and social attitudes. One of the important moments in the process of socialization of urban schoolchildren is “detachedness” from nature. City children often have direct contact with nature only during summer vacations and usually only when the family has the opportunity to organize a vacation outside the city. A city dweller perceives nature against the background of buildings, structures and roads. Therefore, most often nature becomes a “background” for the perception of the same buildings, building complexes and, accordingly, takes on secondary importance. Much less often a city dweller can hear the natural sounds of nature, because they are covered by the sounds of civilization. In this case, the person’s ability to feel like a part of nature, which is in its essence (as one of the biological species) is reduced.

Conclusions and perspectives of further research. As we note, ecological consciousness is the awareness of the developing ecological situation, of those connections and relationships between people that are formed in the process of their activities to ensure optimal conditions for the functioning of the “nature-society” system. Therefore, we’ll emphasize the need to focus attention on the role of the activity in the ecological system. We mean that ecological activity reveals clear patterns and conditions of human-nature relations. Indeed, it is in the process of conscious activity of the individual that the formation of substructures of ecological consciousness occurs.

By ecological consciousness, we understand the reflection by people of their attitude towards nature, noting that it is customary to understand ecological consciousness as the reflection in ideal forms (concepts, judgments, laws, theories, sciences, etc.) of the relationships between biological organisms and human society with the natural environment. In the same context, we’ll emphasize that ecological consciousness is not just a human reflection of the attitude towards nature, but only that which actualizes the aim at ensuring its vital properties, at preserving and improving its vital center.

СПИСОК ПОСИЛАНЬ

- Гончарук Н., Онуфрієва Л. Психологічний аналіз рівнів побудови комунікативних дій. *Психолінгвістика. Психолінгвістика. Psycholinguistics*. Переяслав, 2018. Вип. 24(1). С. 97–117. URL: <https://doi.org/10.31470/2309-1797-2018-24-1-97-117>
- Arbuthnott K., Frank J. Executive control in set switching: Residual switch cost and task-set inhibition. *Canadian Journal of Experimental Psychology*. Vol. 54. 2000. P. 33–41. URL: <https://doi.org/10.1037/h0087328>.
- Cattell R. Handbook of Multivariate Experimental Psychology. London, 1988. URL: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-1-4613-0893-5>
- Heino R.D., Ellison N.B., Gibbs J.L. Relationshopping: Investigating the market metaphor in online dating. *Journal of Social and Personal Relationships*. Vol. 27 (4). 2010. P. 427–447. URL: <https://doi.org/10.1177/0265407510361614>.
- Ishkhanyan B., Boye K., Mogensen J. The Meeting Point: Where Language Production and Working Memory Share Resources. *Journal of Psycholinguistic Research*. Vol. 48, 2019. P. 61–79. URL: <https://doi.org/10.1007/s10936-018-9589-0>.
- Key-DeLyria S.E., Bodner T., Altmann L.J.P. Rapid Serial Visual Presentation Interacts with Ambiguity During Sentence Comprehension. *Journal of Psycholinguistic Research*. Vol. 48. 2019. P. 665–682. URL: <https://doi.org/10.1007/s10936-018-09624-9>.

- Lawson H.M., Leck K. Dynamics of Internet dating. *Social Science Computer Review*. Vol. 24 (2). 2006. P. 189–208. URL: <https://doi.org/10.1177/0894439305283402>.
- Mykhalchuk N., Ivashkevych Ed. Psycholinguistic features of the development of social intelligence of the teacher. *Психолінгвістика. Психолінгвістика. Psycholinguistics*. Переяслав-Хмельницький, 2018. Вип. 23 (1). С. 242–257. URL: <https://doi.org/10.5281/zenodo.1211618>.
- Mykhalchuk N., Kryshevych O. The peculiarities of the perception and understanding of Sonnets written by W.Shakespeare by the students of the Faculty of Foreign Languages. *Psycholinguistics. Психолінгвістика. Психолінгвістика*. Переяслав-Хмельницький, 2019. Вип. 26(1). С. 265–285. URL: <https://doi.org/10.31470/2309-1797-2019-26-1-265-285>.
- Nowak K., Watt J.H., Walther J.B. Computer mediated teamwork and the efficiency framework: Exploring the influence of synchrony and cues on media satisfaction and outcome success. *Computers in Human Behavior*. Vol. 25(5). 2009. P. 1108–1119. URL: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2009.05.006>.
- Pimperton H., Nation K. Suppressing irrelevant information from working memory: Evidence for domain-specific deficits in poor comprehenders. *Journal of Memory and Language*. Vol. 62(4). 2010. P. 380–391. URL: <https://doi.org/10.1016/j.jml.2010.02.005>.
- Rains S.A., Scott C.R. To identify or not to identify: A theoretical model of receiver responses to anonymous communication. *Communication Theory*. Vol. 17 (1). 2007. P. 61–91. URL: <https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.2007.00288.x>.
- Ramirez A. Jr., Wang Z. When online meets offline: An expectancy violation theory perspective on modality switching. *Journal of Communication*. Vol. 58 (1). 2008. P. 20–39. URL: <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2007.00372.x>.
- Rezaei A., Mousanezhad Jeddi E. The Contributions of Attentional Control Components, Phonological Awareness, and Working Memory to Reading Ability. *Journal of Psycholinguistic Research*. Vol. 49. 2020. P. 31–40. URL: <https://doi.org/10.1007/s10936-019-09669-4>.
- Schleicher J. Deidra, McConnell R. Allen. The Complexity of Self? Complexity: An Associated Systems Theory Approach. *Social Cognition*. Vol. 23(5). October 2005. P. 387–416. URL: <https://doi.org/10.1521/soco.2005.23.5.387>
- Stephens K.K., Rains S.A. Information and communication technology sequences and message repetition in interpersonal interaction. *Communication Research*. Vol. 38 (1). 2011. P. 101–122. URL: <https://doi.org/10.1177/0093650210362679>.

REFERENCES

- Goncharuck, N. & Onufrieva, L. (2018). Psykholohichniy analiz rivniv pobudovy komunikativnykh dii [Psychological analysis of levels of communicative actions' constructing]. *Psykholinhvistyka. Psykholinhvistyka. Psycholinguistics : Zb. nauk. prats DVNZ «Pereiaslav-Khmelnitskyi ped. un-t imeni Hryhoriia Skovorody. Psycholinguistics. Psycholinguistics. Psycholinguistics: Collection of research papers of the Pereiaslav-Khmelnitskyi Pedagogical University named after Grigoryi Skovoroda*, 24(1), 97–117. Retrieved from <https://doi.org/10.31470/2309-1797-2018-24-1-97-117>.
- Arbuthnott, K. & Frank, J. (2000). Executive control in set switching: Residual switch cost and task-set inhibition. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 54, 33–41. Retrieved from <https://doi.org/10.1037/h0087328>.

- Cattell, R. (1988). *Handbook of Multivariate Experimental Psychology*. London. Retrieved from <https://link.springer.com/book/10.1007/978-1-4613-0893-5>
- Heino, R.D., Ellison, N.B. & Gibbs, J.L. (2010). Relationshopping: Investigating the market metaphor in online dating. *Journal of Social and Personal Relationships*, 27 (4), 427–447. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/0265407510361614>.
- Ishkhanyan, B., Boye, K. & Mogensen, J. (2019). The Meeting Point: Where Language Production and Working Memory Share Resources. *Journal of Psycholinguistic Research*, 48, 61–79. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s10936-018-9589-0>.
- Key-DeLyria, S.E., Bodner, T. & Altmann, L.J.P. (2019). Rapid Serial Visual Presentation Interacts with Ambiguity During Sentence Comprehension. *Journal of Psycholinguistic Research*, 48, 665–682. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s10936-018-09624-9>.
- Lawson, H.M. & Leck, K. (2006). Dynamics of Internet dating. *Social Science Computer Review*, 24 (2), 189–208. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/0894439305283402>.
- Mykhalchuk, N. & Ivashkevych, Ed. (2018). Psycholinguistic features of the development of social intelligence of the teacher. *Psykholinhvistyka. Psykholynhvystyka. Psycholinguistics – Psycholinguistics. Psycholinguistics. Psycholinguistics*, 23 (1), 242–257. Retrieved from <https://doi.org/10.5281/zenodo.1211618>.
- Mykhalchuk, N. & Kryshevych, O. (2019). The peculiarities of the perception and understanding of Sonnets written by W.Shakespeare by the students of the Faculty of Foreign Languages. *Psycholinguistics. Psykholinhvistyka. Psiholingvistika Psycholinguistics. Psycholinguistics. Psycholinguistics*, 26(1), 265–285. DOI: 10.31470/2309-1797-2019-26-1-265-285.
- Nowak, K., Watt, J.H. & Walther, J.B. (2009). Computer mediated teamwork and the efficiency framework: Exploring the influence of synchrony and cues on media satisfaction and outcome success. *Computers in Human Behavior*, 25(5), 1108–1119. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.chb.2009.05.006>.
- Pimperton, H. & Nation, K. (2010). Suppressing irrelevant information from working memory: Evidence for domain-specific deficits in poor comprehenders. *Journal of Memory and Language*, 62(4), 380–391. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.jml.2010.02.005>.
- Rains, S.A. & Scott, C.R. (2007). To identify or not to identify: A theoretical model of receiver responses to anonymous communication. *Communication Theory*, 17 (1), 61–91. Retrieved from <https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.2007.00288.x>.
- Ramirez, A. Jr. & Wang, Z. (2008). When online meets offline: An expectancy violation theory perspective on modality switching. *Journal of Communication*, 58 (1), 20–39. Retrieved from <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2007.00372.x>.
- Rezaei, A. & Mousanezhad Jeddi, E. (2020). The Contributions of Attentional Control Components, Phonological Awareness, and Working Memory to Reading Ability. *Journal of Psycholinguistic Research*, 49, 31–40. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s10936-019-09669-4>.
- Schleicher, J. Deidra & McConnell, R. Allen (2005). The Complexity of Self?Complexity: An Associated Systems Theory Approach. *Social Cognition*, 23(5), October. P. 387–416. Retrieved from <https://doi.org/10.1521/soco.2005.23.5.387>

Stephens, K.K. & Rains, S.A. (2011). Information and communication technology sequences and message repetition in interpersonal interaction. *Communication Research*, 38 (1), 101–122. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/0093650210362679>.

ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ ОСОБИСТОСТІ: АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ СУЧАСНОЇ ЕКОЛОГІЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Едуард Івашкевич

доктор психологічних наук, професор,
професор кафедри загальної психології, психодіагностики
та психотерапії Рівненського державного гуманітарного університету

 <https://orcid.org/0000-0003-0376-4615>

Євген Харченко

доктор медичних наук, професор,
професор кафедри фізичної реабілітації та ерготерапії
Рівненської медичної академії

 <https://orcid.org/0000-0002-4340-8503>

Інна Ногачевська

кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної психології, психодіагностики
та психотерапії Рівненського державного гуманітарного університету

 <https://orcid.org/0000-0002-4340-8503>

DOI https://doi.org/10.35619/prap_rv.vi25.467

У статті показано, що ми визначаємо екологічну свідомість як сукупність поглядів, теорій і емоцій, що відображають проблеми взаємостосунків людини (суспільства) і природного середовища в плані оптимального їх розв'язання. При цьому активна за формою прояву екологічна свідомість охоплює як розумову, так і емоційну сфери психіки людини, якщо наукові аргументи активізують свідомість даного суб'єкта і будуть сприйняті ним як особисте переконання у необхідності змінити своє ставлення до навколишнього середовища з огляду на набуті екологічні знання. Показано, що у контексті вивчення теоретичних засад проблеми ми вважаємо найбільш загальним визначенням екологічної свідомості як сформованої у вигляді понятійного апарату системи ставлення людини до її зв'язків із зовнішнім світом, до суб'єктних можливостей і наслідків змін цих зв'язків в інтересах людини або людства в цілому. Ми також наголошуємо на доцільності нагального розповсюдження існуючих концепцій і уявлень, які мають соціальну природу, на явища, об'єкти природи та на їх взаємозв'язки з людиною. Ця система взаємостосунків, на нашу думку, передбачає їх активний динамічний характер. Визначено, що це формулювання екологічної свідомості за своєю суттю є дуже близьким до визначення екологічного світогляду. Саме як один із базових елементів такого світогляду ми і розглядаємо екологічну свідомість.

Під екологічною свідомістю ми розуміємо сукупність екологічних уявлень людини, існуючого ставлення до природи, а також відповідних стратегій і технологій взаємодії з нею. Ми визначаємо три основні канали формування суб'єктивного ставлення індивіда до природи: 1) перцептивний – у процесі побудови перцептивного образу; 2) когнітивний – на основі переробки інформації, яку отримує реципієнт; 3) практичний – під час безпосередньої

практичної взаємодії суб'єктів між собою та об'єктами оточуючої дійсності. Головна роль в процесі формування ставлення до природи, на думку авторів, належить так званим психологічним релізам – специфічним стимулам, пов'язаним з даним природним об'єктом. Природними психологічними релізами є візуальні, аудіальні, тактильні, нюхово-смакові й поведінкові або вітальні тощо. Результатом обробки візуальних, аудіальних, тактильних, нюхово-смакових релізів є емоційне ставлення до відчуттів, а поведінкових – порівняння себе з іншою людиною та емоційна оцінка, яка виникає на цій основі. При цьому результатом дії механізмів перцептивного каналу є потяг людини до зміни природних об'єктів.

Екологічна свідомість, на нашу думку, є найвищою формою відображення реальної екологічної ситуації, яка відповідає за цілісне бачення екологічних проблем, усвідомлення єдності людей та середовища, розуміння наявності внутрішнього “саморегулятора” екологічно цивілізованої поведінки, відчуття відповідальності, здоровий спосіб життя, активну природоохоронну діяльність, що, в свою чергу, великою мірою зумовлюються ставленням людини до оточуючого світу.

Ключові слова: *екологічна свідомість, екологічні знання, ставлення людини до навколишнього світу, природне середовище.*

Стаття надійшла до редакції 01.09.2025 р.

Ivashkevych Ernest

PhD in Psychology, Associate Professor,
Doctoral Student of Hryhorii Skovoroda University
in Pereiaslav, <https://orcid.org/0000-0001-7219-1086>DOI https://doi.org/10.35619/prap_rv.vi25.464

TRANSLATION ACTIVITY AS A PREDICTOR OF SPECIALIST'S UNIQUE IMAGE OF THE WORLD

Abstract. *Translation activity involves metacognitive, reflective, and value-semantic components, without which effective translation and high professional standards cannot be achieved. It should also be noted that in the metareflexive aspect of translation activity we can find a reflection of a metacognitive layer, which is directly related to the meanings and senses that arise due to the functioning of the metacognitive aspect of translation activity. The meanings and senses expressed in translated texts contain in their explication both various images and operational and purely objective meanings, and even well-conceived and objective actions that the translator has already comprehended earlier. It is also necessary to take into account any content that also actualizes various characteristics that fill the spatial gaps in the consciousness of a translator. The semantic frames formed in the translation activity create new dense formations, which are the image, the action, a meaning, on which the result of translation activity largely depends. Senses and meanings are also directly related to all components of the structure of translation consciousness, and the most obvious mutual influences between them exist and are reflected in the reflective aspect of translation consciousness. We believe that the metareflexive aspect of translation activity is leading for the formation of the translator's image of the world. We proved, that:*

- *based on the principles of the general psychological theory of the activity, we established that the peculiarity of a specialist's translation activity is that it is complexly organized, it is formed by several interconnected types that have common features and similar functional features;*
- *individual specific types of the activity differ in form, methods of implementation, temporal and spatial characteristics and functional orientation;*
- *two basic approaches to studying the genesis of the translator's professional activity have been identified: the first one consists in studying the sequential change of closely related, progressive stages of development, which are distinguished by continuous flow and movement. We called this approach a structural one, because it has purely structural characteristics, which in their content essence distinguish the structural approach to defining translation activity.*

The second approach is activity-based approach. It is based on the assumption that the genesis of translation activity is determined by a clear delineation of its subject, which begins with the process of its comprehension and mastery by the structure of educational and professional activity; the ideal model of the professional activity of a future translator and translation practice are considered by us as a regulatory stage of preparing students for professional activity.

Key words: *translation activity, image of the world, metareflexive aspect of translation activity, metacognitive aspect of translation activity, activity-based approach, semantic frames.*

Problem's statement. The principle of mediation as the basic regulatory principle of social determination of human behavior reflects key provisions that relate to the mediation of mental reflection by those meaningful processes that connect the subject with the objective world around us, that is, with the process of objective multilateral cognitive activity. This principle allows us to consider

the unity of the structure of external and internal activity, and it is closely related to the principle of interiorization, which reveals the meaningful characteristics of the individual's ideas about the mechanisms of socialization in the theory of objective meaningful activity. Therefore, in our study we will use the systemic principle of the analysis of cognitive activity by some units, the essential characteristics of which is that the product of such analysis contains into its structure the main properties inherent into the professional image of the world of the individual.

Depending on the research task that the translator sets himself/herself, the structure of cognitive activity may include the goal, a motive, actions, operations as actualizers of some action and they influence the psychological mechanisms of its implementation. The principle of psychological analysis "by units of the person's psyche and his/her consciousness" emphasizes the relevance of the general strategy for studying the structure of translation activity, and it covers the issue of determining its content and features. Thus, one of the directions of psychological research is the study of the formation of the professional image of the world of a future translator in the context of the real meaningful process of human interaction with the world, his/her real life process, which is largely determined by the principle of the dependence of the mental reflection of images and the content of cognitive activity on the location of a certain specific object, which is reflected in the structure of the translator's professional activity. The highlighted principles allow us for providing a psychological research into the formation of the professional image of the world of a future translator in the paradigm of the psychodynamic approach as the basis for the psychological analysis of the professional activity of a specialist. Within the paradigm of the psychodynamic space, it is envisaged to identify the paradigmatic specificity of the moments that characterize the dynamics, a movement of the activity itself and its structural components.

Thus, the principles of the general psychological theory of the activity make it possible to identify the most constructive ways of analyzing the professional activity of a future translator. We also consider it necessary to consider the professional activity of a future translator from the standpoint of structural and functional analysis. So, the aim of this article is to show the structure of translation activity, in which we observe metacognitive, reflexive and value-semantic aspects of translation activity, without which, in our opinion, adequate translation activity and achievement of high results in professional activity, the complicated structure of the translator's image of the world are impossible.

Analysis of recent research and publications. In the scientific literature (Cilibrasi, Stojanovik, Riddell & Saddy, 2019) the structure and functional features of the performance of professional activity by a future translator are quite fully described (Ivashkevych Ed. & Koval, 2020). Individual components of professional activity were described by scientists from the standpoint of *a systemic approach*, that is, for each action the following should be described: the goal and the result of professional activity, criteria for achieving the goal, the information basis for performing professional activity, algorithms for making balanced translation decisions, the microcomponent and macrocomponent composition of professional activity (Booth, MacWhinney & Harasaki, 2000). The program of performing professional activity is significantly determined by the degree of quantization of the professional activity (Batel, 2020).

According to scientists (Blagovechtchenski, Gnedykh, Kurmakaeva, Mkrtychian, Kostromina & Shtyrov, 2019), the program of professional activity of a future translator includes the following stages:

- a study of a practical request or real problems that the translator should solve in his/her professional activity;
- translation of a certain text from the original language into the target language;
- the analysis of one's own personally and professionally significant experience in solving translation problems;
- the analysis of scientific experience in solving translation tasks and problems by other specialists, researchers and practitioners;

-
- construction of a theoretical model of a real translation situation;
 - choosing a theoretical model of the personality (a subject of translation activity);
 - building a theoretical representation of the translation problem and translation practice;
 - forming hypotheses about the causal relationships of translation processes, actions and activities;
 - choosing a method (a technique or a technology) for carrying out translation activities;
 - editing the translation text in a written form;
 - choosing a model of linguistic interpretation of the text for translation;
 - linguistic interpretation of the material and building a preliminary conclusion;
 - forecasting cause-and-effect relationships in the model of a real linguistic translation situation;
 - selection of operating factors or controlled influences on the effectiveness of translation activities and assessment of the likely consequences of the use of translation mechanisms, techniques and technologies;
 - forecasting the future professional activity of a future translator, further analysis of possible future targeted translation actions.

The educational process during the training of future translators in higher education institutions provides the subject of educational activity with certain examples of performing professional activity, the so-called ideal model of a professional, which we consider as a certain beginning of performing professional activity and preparation for it. This approach allows us to go beyond the paradigm of the problem of “Man – Ideal”, to learn to analyze the social context in which a person lives (Alexandrov, Boricheva, Pulvermüller & Shtyrov, 2011). Thus, professional training appears as a process of intensive formation of professional activity, its reproduction according to samples and products (Chen, 2022). Therefore, educational professional training means should largely correspond to the processes of restoring the structure of cognitive activity of students being mastered, correspond to its logic, stages, dynamics, content and professional aspects (Mykhalchuk & Ivashkevych Er., 2023).

The results of the research and their discussion. To clarify the specifics of the content and the structure of the professional activity of a future translator, we conducted the analysis of our research in the field of the content, the forms and methods of professional activity (Mykhalchuk, Plakhtii, Panchenko, Ivashkevych Ed., Hupavtseva & Chebykin, 2023). Based on this analysis, we formulated the basic distinctive features of the professional activity of a translator and determined its structure: the types of the professional activity that combine its goal and the object, main functions, a set of professional tasks and objectives that are typical for this area of professional activity, as well as the skills, which are necessary for their solution and the implementation of the professional activity as a whole (Table 1).

The peculiarity of the professional activity of a future translator is that it is complexly organized, consists of several interconnected types and functional plans that have certain common components. Individual specific types of professional activity differ in form, methods of implementation, temporal and spatial characteristics, functional orientation. Implementing various goals of professional activity, the translator carries out the following types of activities: the implementation of translation activities of various types; satisfaction of the translation needs of individual subjects of professional activity, social groups, collectives; increasing the level of linguistic competence of people, social groups, collectives; removal of restrictions on the free intellectual and personal development of a specialist.

Let us describe the formation of the foundations of personal and professional self-determination of the future translator. Systematic activity is to improve the psychological literacy and psychological culture of the population. Simultaneous translation is a key type of translation activity, since in order to carry out any other type of translation activity, a specialist must have certain information about the subject of professional activity. The purpose of *written translation* is to record

and describe in an orderly manner certain differences between the original text and the translated text, united by certain specific features and characteristics. According to the methodological approach to defining the professional activity of a translator, translation activity is a science of methods and means of ensuring the practice of carrying out professional activity of working with people using operational information.

Table 1

Operational components of the translator's professional activity

Components of professional activity	Operational components of the professional activity
Types of professional activities	Written translation. Interpretation. Translation of literary texts. Translation of scientific texts. Translation of journalistic texts and business documentation. Simultaneous translation
Typical professional tasks and assignments	Carrying out various types of translation activities. Meeting the translation needs of individual subjects of professional activity, social groups, collectives. Increasing the level of linguistic competence of individual people, social groups, collectives. Removing restrictions on the free intellectual and personal development of a specialist. Forming the foundations of personal and professional self-determination of a future translator. Systematic activity to increase psychological literacy and psychological culture of the population
Professional skill groups	Linguistic. Communicative. Projective. Predictive capabilities. Social activity. Executive activity. Intellectual activity. Organizational abilities. Management abilities and skills. Initiative. Originality. Creativity

As we understand from the above material on the professional activity of a translator, the structure of such activity involves, in particular, the allocation as an independent block of such components, as: identification and formulation in the scientific terminological system of a certain practical problem; selection of methods for studying the material for translation, its processing and interpretation, translation; the issue of modeling the theoretical model of the professional activity of a translator and, finally, the formulation of practical recommendations for the implementation of effective translation activities. As a result of the analysis of the translation activity of a translation specialist as a fairly clearly understood process, which reflects the person's attitude to the surrounding reality, it was found that the components of the structure of the professional activity of a translator are dynamic in nature and between them constantly arise relationships that are different in functional characteristics, and their semantic transformation is also possible. The dynamics of the structure of a translator's professional activity is the driving force of a translation specialist's professional development and its main source, and also reveals a close connection between translation activity and changes in the focus of the surrounding social reality. The translator's professional image of the world is presented as a separate characteristic of a person as a holistic structure, that is, it is one of the functional conditions for the existence of a translator as a subject of professional activity.

The formation of the professional image of the future translator's world and his/her professional self-concept occurs under the conditions of the translator's orientation to the ideal model of professional translation activity built by him/her. The formation of these phenomena is to a large extent relevant for the category of education seekers, since in the process of professional training, future translators form a holistic system of knowledge, skills and abilities, which are necessary for

carrying out professional activity. The genesis of a translator's professional activity includes several stages, each of which is characterized by:

- mastering a certain level of tasks or problems and requirements for the implementation of professional activity;
- generating appropriate contradictions between the target, semantic and operational components of professional activity;
- searching and creating new subjects and forms of organizing professional activity as a source of self-development and professional formation of the future translator.

In psychological literature, there are *two separate, basic approaches* to studying *the genesis of professional translation activity*: the first approach consists in studying the sequential change of closely interconnected, progressive stages of the development of professional activity, which in its essence represents a single continuous process of the formation of new meanings and senses. *The second approach* is based on the assumption that the genesis of professional translation activity is determined by *the actualization of its subject, the formulation of the goal, and translation activity begins with the process of its comprehension and mastery in the paradigm of professional translation activity*.

Analyzing the various stages of translation activity allows us to distinguish ***three main stages of preparation for independent translation activity*** in the process of professional training: educational activity carried out at the initial stage of training as a general cultural preparation of education seekers; educational and professional activity as a process of mastering professional knowledge, skills and abilities by future translators with the inclusion of a practical component in educational activity as a purely quasi-professional professional activity, such as translation professional activity carried out in a form that is as close as it is possible to translation activity, during translation practice by educational seekers. We consider translation practice as a turning point in the professional development of a translator, which is largely decisive in the holistic, harmonious process of professional development of a student, since any cardinal change in the person's life situation not only changes a person's professional activity as such, its course, but also significantly changes a person's attitude towards themselves as a translator, as a subject of translation activity, capable of professional development, self-change of their personality, self-development and self-improvement.

It is at this stage that the student, from the standpoint of not only the object of translation activity, but also as a novice professional, has the opportunity to deeply generalize his/her own ideas about the translator in the process of observing his/her professional activities. At the stage of the student's translation practice, the generalization of a person's practical knowledge about other people occurs, which is the source of the translator's attitude towards himself/herself as a full-fledged individual. Translation practice also becomes a kind of criterion of a specialist's education, that is, the presence of his/her knowledge, skills and abilities, as well as an assessment of the translator according to the criterion of the formation and maturity of a personality highly motivated for social and professional translation activity.

A feature of the professional activity of future translators is that the student is immersed in the space of the paradigm of his/her future professional activity, becoming a full-fledged participant in the educational process. Within the paradigm of *the systemic approach*, we consider it legitimate to highlight the following substantive aspects of the professional activity of a future translator:

- translation activity as a harmonious, holistic system of subject-subject interaction;
- a system of professionally directed actions with the aim of exerting targeted influences on each individual subject of translation interaction;
- a translator as a holistic system of self-regulated translation activity.

Since the professional activity of future translators can be called *metaactivity*, that is the activity that stimulates, organizes and directs the cognitive activity of another person, its subject of study and mastery the emotional, cognitive, reflexive and value manifestations of both the translator's personality and the person whose text (in oral or written form) the interpreter translates. The

professional activity of a translator in the case of simultaneous translation is a process of psychological interaction with the client. Depending on a certain type of translation activity, this process is always has the aim at choosing ready-made or modeling completely new, original ways and means of using psychological influences, at creating and implementing the conditions for the success of such influence, their organization into a holistic, harmonious, paradigmatic and effective content system. Therefore, the subject of a specialist's translation activity is the process of modeling and implementing the psychological system of the translator's influence on his/her client.

The professional activity of a translator is also an effective means of actualizing changes of the client, transforming the translator himself/herself into an active subject of cognitive activity, including the actualization of the system of self-regulation of cognitive activity. Thus, the translator himself/herself appears as the subject of professional activity. This approach helps us to study of the genesis of professional activity allowed us to establish the sequence of awareness and mastery of the subjects of the translator's cognitive activity and the use of various methods of influencing them.

Thus, in *the structure of translation activity* we observe *metacognitive, reflexive and value-semantic aspects of translation activity*, without which, in our opinion, adequate translation activity and achievement of high results in professional activity are impossible. It should also be noted that in *the metareflexive aspect of translation activity* we can find a reflection of a metacognitive layer, which is directly related to the meanings and senses that arise due to the functioning of *the metacognitive aspect of translation activity*. The meanings and senses expressed in translated texts contain in their explication both various images and operational and purely objective meanings, and even well-conceived and objective actions that the translator has already comprehended earlier. It is also necessary to take into account any content that also actualizes various characteristics that fill the spatial gaps in the consciousness of a translator. The semantic frames formed in the translation activity create new dense formations, which are the image, the action, a meaning, on which the result of translation activity largely depends. Senses and meanings are also directly related to all components of the structure of translation consciousness, and the most obvious mutual influences between them exist and are reflected in the reflective aspect of translation consciousness. We believe that *the metareflexive aspect of translation activity* is leading for the formation of the translator's image of the world.

The metacognitive aspect of translation activity reflects the metacognitive frames that arise during the implementation of translation activity. Scientists (Mykhalchuk & Onufriieva, 2020) explain the functioning of the reflexive (in our understanding – the metareflexive aspect of translation activity) by the existence of biodynamic and sensory tissue. The first one is observed and diagnosed with regard to the external form of translation activity, which scientists consider as a functional state of the specialist's activity. It is the reflexive processes (or we would say the translator's ability to reflect on this type of the activity) that are largely responsible for the specialist's expedient and arbitrary movements and actions in the process of translation activity. Over time, *the internal form of translation activity itself* becomes more complicated and it is gradually filled with cognitive, emotional-semantic and emotional-evaluative formations. Biodynamic frames of translation activity are too actualized in relation to the specialist's movements and gestures and largely determine the results of translation activity.

The metacognitive aspect of translation activity is the basis for building an image of the translator's inner world. This aspect is characterized by reactivity, sensitivity, plasticity and controllability. Under the conditions of a more detailed analysis of them, it becomes clear that these characteristics are closely related to the meanings and senses that are created in the process of translation activity. However, in order to understand the relationships between meaning and senses in the process of translation activity, we need to return to the origins of this problem, such as to their relationships in the psychological system, the final product of which is the theory of mental activity, and to its key concept, which is the concept of "meaning".

We identified the concept of meaning with the concept of the result in the process of the activity, in later our research we consider the meaning as a unit of mental activity, and even later – as an external form of explication of human activity. We argue that according to our logic we should have given a meaning for a dominant place in the structure of the person's consciousness, but we still completely departed from the primary program of the analysis of translation activity, with the aim of studying, first of all, practical, objective, professional human activity, while we still attribute consciousness to the paradigm of a sign and the meaning.

Scientists (Максименко, Ткач, Литвинчук & Онуфрієва, 2019) always felt an acute need to analyze the paradigm of the relationships between the person's consciousness and his/her professional activity, since in the sphere of consciousness, in the opinion of scientists (Mykhalchuk & Bihunova, 2019), the paradigm of all life arises. But scientists (Mykhalchuk & Ivashkevych Er., 2019: 218) pose the following question: "How, in what way can one comprehend a holistic life, and also how to combine the frames of one's life with practical professional activity?" So, scientists (Aleksandrov, Memetova & Stankevich, 2020) define the concept of "meaning" as a kind of psychological act (or the act of finding psychological content), as well as a behavioral motive, as a model of the functioning of speech, for the existence of which the subject-object interaction of the products of psychological activity, which are consciousness and, as a result, the awareness of the reality surrounding us through theoretical and practical activity, which determines both the content of our consciousness as a unique phenomenon, and creates an image of the translator's world.

Thus, we believe that meaning is an attribute of speech only from a formal, grammatical and syntactic, so, linguistic point of view. However, from the position of the functional aspect of translation activity, meaning is exclusively a phenomenon of the consciousness of the individual. Thus, meaning is determined by the activity that is carried out, where the phenomena of the objective reality are reflected and recorded, in which the concept of the meaning actualizes psychological analysis outside the paradigm of consciousness, which brings some meaning to the plane of the life world. The latter, in turn, allows us to overcome the binary opposition of the emotional and cognitive aspect of translation activity, its cognitive and sensory sides, which ensure the functioning of translation activity.

Subjective understanding of the reality surrounding us by a specialist, bringing a deep meaning to its paradigm as a sign of any expedient, logical understanding in general. If we proceed from our point of view (Ivashkevych Er., 2023) that any understanding is in its content a misunderstanding, that is, the processes of mental activity that are facilitated as a result of the speech of other people will never fully coincide with the understanding of the meaning that the addressee puts into the person's statement, which is primary processes that occur in the speaker's mind.

From all this it becomes clear that each of us, listening to and understanding another person's speech, in our own way, individually perceives certain lexical units, frames and scripts, and their meanings, and the content of the addressee's statement will each time be more or less subjective in its essence. It is this individual, received and analyzed content that will create a paradigm of the translator's image of the world, unique in its structure and characteristics.

Conclusions and perspectives of further research. Theoretical and methodological analysis of the professional activity of a translator allows us to draw the following *conclusions*:

- based on the principles of the general psychological theory of the activity, we established that the peculiarity of a specialist's translation activity is that it is complexly organized, it is formed by several interconnected types that have common features and similar functional features;
- individual specific types of the activity differ in form, methods of implementation, temporal and spatial characteristics and functional orientation;
- two basic approaches to studying the genesis of the translator's professional activity have been identified: the first one consists in studying the sequential change of closely related, progressive stages of development, which are distinguished by continuous flow and movement. We called this

approach *a structural one*, because it has purely structural characteristics, which in their content essence distinguish the structural approach to defining translation activity.

The second approach is *activity-based approach*. It is based on the assumption that the genesis of translation activity is determined by a clear delineation of its subject, which begins with the process of its comprehension and mastery by the structure of educational and professional activity;

- the ideal model of the professional activity of a future translator and translation practice are considered by us as a regulatory stage of preparing students for professional activity;

- based on the considered psychological features of the specialist's translation activity, we developed the methodology "Research of the professional image of the translator's world" (Івашкевич, 2025) with the aim of empirically studying this complex phenomenon, the features of its formation of students during their studies in higher educational institutions.

СПИСОК ПОСИЛАНЬ

- Івашкевич, Е. Е. (2025). *Психодіагностична методика «Дослідження професійного образу світу перекладача»*. Рівне: РДГУ.
- Максименко, С., Ткач, Б., Литвинчук, Л., & Онуфрієва, Л. (2019). Нейропсихолінгвістичне дослідження політичних гасел із зовнішньої реклами. *Psycholinguistics. Психолінгвістика*, 26(1), 246-264. Взято з <https://psycholing-journal.com/index.php/journal/article/view/715>.
- Aleksandrov, A. A., Memetova, K. S., & Stankevich, L. N. (2020). Referent's Lexical Frequency Predicts Mismatch Negativity Responses to New Words Following Semantic Training. *Journal of Psycholinguistic Research*, 49, 187-198. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s10936-019-09678-3>.
- Alexandrov, A. A., Boricheva, D. O., Pulvermüller, F., & Shtyrov, Y. (2011). Strength of word-specific neural memory traces assessed electrophysiologically. *PLoS ONE*, 2-29. Retrieved from <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0022999>.
- Batel, E. (2020). Context Effect on L2 Word Recognition: Visual Versus Auditory Modalities. *Journal of Psycholinguist Research*, 49, 223-245. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s10936-019-09683-6>.
- Blagovechtchenski, E., Gnedykh, D., Kurmakaeva, D., Mkrtychian, N., Kostromina, S., & Shtyrov, Y. (2019). Transcranial direct current stimulation (tDCS) of Wernicke's and Broca's areas in studies of language learning and word acquisition. *Journal of Visualized Experiments*, 37-59. Retrieved from <https://doi.org/10.3791/59159>.
- Booth, J. R., MacWhinney, B., & Harasaki, Y. (2000). Developmental differences in visual and auditory processing of complex sentences. *Child Development*, 71(4), 981-1003.
- Caramazza, A., Laudanna, A., & Romani, C. (1988). Lexical access and inflectional morphology. *Cognition*, 28(3), 297-332.
- Chen, Q. (2022). Metacomprehension Monitoring Accuracy: Effects of Judgment Frames, Cues and Criteria. *Journal of Psycholinguistic Research*, 51(3), 485-500. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s10936-022-09837-z>.
- Cilibrasi, L., Stojanovik, V., Riddell, P., & Saddy, D. (2019). Sensitivity to Inflectional Morphemes in the Absence of Meaning: Evidence from a Novel Task. *Journal of Psycholinguist Research*, 48, 747-767. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s10936-019-09629-y>.
- Ivashkevych, Ed., & Koval, I. (2020). Psychological Principles of Organization of the Deductive Process at the English Lessons at Secondary Schools. *Проблеми сучасної психології*, 50, 31-52. Retrieved from <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-50.31-52>.
- Ivashkevych, Er. (2023). Psychological Paradigm of the Implementation of Awakening-Motivational, Analytical-Synthetic and Executive Phases into the Process of Translation Activity. *Проблеми сучасної психології*, 61, 30-50. Retrieved from <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2023-61.30-50>.

- Mykhalchuk, N., & Bihunova, S. (2019). The verbalization of the concept of “fear” in English and Ukrainian phraseological units. *Cognitive Studies | Études cognitives*, 11. Retrieved from <https://doi.org/10.11649/cs.2043>.
- Mykhalchuk, N., & Ivashkevych, Er. (2019). Psycholinguistic Characteristics of Secondary Predication in Determining the Construction of a Peculiar Picture of the World of a Reader. *Psycholinguistics. Психолінгвістика. Психолінгвістика*, 25(1), 215-231. Retrieved from <https://doi.10.31470/2309-1797-2019-25-1-215-231>.
- Mykhalchuk, N., & Onufriieva, L. (2020). Psychological Analysis of Different Types of Discourse. *Проблеми сучасної психології*, 50, 188-210. Retrieved from <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-50.188-210>.
- Mykhalchuk, N., Plakhtii, A., Panchenko, O., Ivashkevych, Ed., Hupavtseva, N., & Chebykin, O. (2023). Concept «ENGLAND» and its Subconcepts in the Consciousness of Ukrainian Students. *Psycholinguistics*, 34(2), 6-47. Retrieved from <https://doi.org/10.31470/2309-1797-2023-34-2-6-47>.

REFERENCES

- Ivashkevych, E. E. (2025). *Psykhodiahnostychna metodyka «Doslidzhennya profesiynoho obrazu svitu perekladacha» [Psychodiagnostic methodology "Research on the professional image of the world of a translator"]*. Rivne: RDHU. [in Ukrainian].
- Maksymenko S., Tkach B., Lytvynchuk L. & Onufriyeva L. (2019). Neyropsykholinhvistychnе doslidzhennya politychnykh hasel iz zovnishn'oyi reklamy [Neuropsycholinguistic study of political slogans from outdoor advertising]. *Psykholinhvistyka. Psykholinhvistyka. Psykholinhvistyka*, 26 (1), 246-264. Vzyato z <https://psycholing-journal.com/index.php/journal/article/view/715>. [in Ukrainian].
- Aleksandrov, A. A., Memetova, K. S., & Stankevich, L. N. (2020). Referent's Lexical Frequency Predicts Mismatch Negativity Responses to New Words Following Semantic Training. *Journal of Psycholinguistic Research*, 49, 187-198. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s10936-019-09678-3>. [in English].
- Alexandrov, A. A., Boricheva, D. O., Pulvermüller, F., & Shtyrov, Y. (2011). Strength of word-specific neural memory traces assessed electrophysiologically. *PLoS ONE*, 2-29. Retrieved from <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0022999>. [in English].
- Batel, E. (2020). Context Effect on L2 Word Recognition: Visual Versus Auditory Modalities. *Journal of Psycholinguist Research*, 49, 223-245. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s10936-019-09683-6>. [in English].
- Blagovechtchenski, E., Gnedykh, D., Kurmakaeva, D., Mkrtychian, N., Kostromina, S., & Shtyrov, Y. (2019). Transcranial direct current stimulation (tDCS) of Wernicke's and Broca's areas in studies of language learning and word acquisition. *Journal of Visualized Experiments*, 37-59. Retrieved from <https://doi.org/10.3791/59159>. [in English].
- Booth, J. R., MacWhinney, B., & Harasaki, Y. (2000). Developmental differences in visual and auditory processing of complex sentences. *Child Development*, 71(4), 981-1003. [in English].
- Caramazza, A., Laudanna, A., & Romani, C. (1988). Lexical access and inflectional morphology. *Cognition*, 28(3), 297-332. [in English].
- Chen, Q. (2022). Metacomprehension Monitoring Accuracy: Effects of Judgment Frames, Cues and Criteria. *Journal of Psycholinguistic Research*, 51(3), 485-500. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s10936-022-09837-z>. [in English].
- Cilibrasi, L., Stojanovik, V., Riddell, P., & Saddy, D. (2019). Sensitivity to Inflectional Morphemes in the Absence of Meaning: Evidence from a Novel Task. *Journal of Psycholinguist Research*, 48, 747-767. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s10936-019-09629-y>. [in English].

- Ivashkevych, Ed., & Koval, I. (2020). Psychological Principles of Organization of the Deductive Process at the English Lessons at Secondary Schools. *Problemy suchasnoyi psykholohiyi*, 50, 31-52. Retrieved from <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-50.31-52>. [in English].
- Ivashkevych, Er. (2023). Psychological Paradigm of the Implementation of Awakening-Motivational, Analytical-Synthetic and Executive Phases into the Process of Translation Activity. *Problemy suchasnoyi psykholohiyi*, 61, 30-50. Retrieved from <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2023-61.30-50>. [in English].
- Mykhalchuk, N., & Bihunova, S. (2019). The verbalization of the concept of "fear" in English and Ukrainian phraseological units. *Cognitive Studies | Études cognitives*, 11. Retrieved from <https://doi.org/10.11649/cs.2043>. [in English].
- Mykhalchuk, N., & Ivashkevych, Er. (2019). Psycholinguistic Characteristics of Secondary Predication in Determining the Construction of a Peculiar Picture of the World of a Reader. *Psycholinguistics. Psykholinhvistyka. Psykholinhvystyka*, 25(1), 215-231. Retrieved from <https://doi.org/10.31470/2309-1797-2019-25-1-215-231>. [in English].
- Mykhalchuk, N., & Onufriieva, L. (2020). Psychological Analysis of Different Types of Discourse. *Problemy suchasnoyi psykholohiyi*, 50, 188-210. Retrieved from <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-50.188-210>. [in English].
- Mykhalchuk, N., Plakhtii, A., Panchenko, O., Ivashkevych, Ed., Hupavtseva, N., & Chebykin, O. (2023). Concept «ENGLAND» and its Subconcepts in the Consciousness of Ukrainian Students. *Psycholinguistics*, 34(2), 6-47. Retrieved from <https://doi.org/10.31470/2309-1797-2023-34-2-6-47>. [in English].

ПЕРЕКЛАДАЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ПРЕДИКТОР ФОРМУВАННЯ УНІКАЛЬНОГО ЗА СВОЄЮ СТРУКТУРОЮ ТА ХАРАКТЕРИСТИКАМИ ОБРАЗУ СВІТУ ПЕРЕКЛАДАЧА

Ернест Івашкевич

кандидат психологічних наук, доцент,
докторант Університету Григорія Сковороди в Переяславі

 <https://orcid.org/0000-0001-7219-1086>

DOI https://doi.org/10.35619/prap_rv.vi25.464

Визначено, що у структурі перекладацької діяльності поєднуються метакогнітивні, рефлексивні та ціннісно-сміслові аспекти, без яких, на нашу думку, адекватна перекладацька діяльність та досягнення високих результатів у професійній діяльності є неможливими. Слід звернути увагу й на те, що метарефлексивний аспект перекладацької діяльності є відображенням метакогнітивного шару, що безпосередньо пов'язаний зі значеннями та смислами, які народжуються завдяки функціонуванню метакогнітивного аспекту перекладацької діяльності. Виражені у перекладених текстах значення і смисли містять у своїй експлікації як різні образи, так й операційні, і суто предметні значення, і навіть добре осмислені і предметні дії, які перекладач вже осмислив раніше. Слід також брати до уваги будь-який зміст, який також актуалізує різні властивості, що заповнюють собою просторові лакуни у свідомості фахівців з перекладу.

Сміслові фрейми, які утворилися в перекладацькій діяльності, створюють нові щільні утворення, якими є образ, дія, значення, від яких великою мірою залежить результат перекладацької діяльності. Сенси та значення також безпосередньо пов'язані з усіма компонентами структури перекладацької свідомості, а найбільш очевидні взаємовпливи між ними існують та відображуються у рефлексивному аспектіві перекладацької

свідомості. Ми вважаємо, метарефлексивний аспект перекладацької діяльності є провідним для формування образу світу перекладача. Доведено, що:

- ґрунтуючись на принципах загальнопсихологічної теорії діяльності ми встановили, що особливістю перекладацької діяльності фахівця полягає в тому, що вона є складноорганізованою, її утворюють кілька взаємопов'язаних між собою видів, що мають спільні ознаки та подібні функціональні особливості; • окремі конкретні види діяльності розрізняються за формою, способами реалізації, тимчасовими та просторовими характеристиками, функціональною спрямованістю;

- визначено два базових підходи щодо дослідження генези професійної діяльності перекладача: перший полягає у вивченні послідовної зміни щільно пов'язаних, поступальних етапів розвитку, які вирізняються безперервним плином та рухом. Цей підхід ми назвали структурним, адже він має суто структурні характеристики, які за своєю змістовою суттю вирізняють саме структурний підхід до визначення перекладацької діяльності.

Другий підхід – діяльнісний – заснований на припущенні про те, що генезис перекладацької діяльності детермінується чітким окресленням її предмету, який починається з процесу його осмислення та опанування структурою освітньо-професійної діяльності; ідеальна модель професійної діяльності майбутнього перекладача та перекладацька практика розглядаються нами як регулювальний етап підготовки здобувачів освіти до виконання професійної діяльності.

Ключові слова: перекладацька діяльність, образ світу, метарефлексивний аспект перекладацької діяльності, метакогнітивний аспект перекладацької діяльності, діяльнісний підхід, семантичні фрейми.

Стаття надійшла до редакції 12.09.2025 р.

Кулакова Ларисакандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри вікової та педагогічної психології
Рівненський державний гуманітарний університет <https://orcid.org/0000-0001-6496-7964>**Жилко Олексій**здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
кафедри вікової та педагогічної психології
Рівненський державний гуманітарний університет, <https://orcid.org/0009-0001-8532-5992>DOI https://doi.org/10.35619/prap_rv.vi25.469

ЛІДЕРСЬКИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФАКТОР ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ

Анотація. Актуальність дослідження зумовлена потребою сучасної управлінської освіти формувати не лише професійні навички, а й внутрішні психологічні ресурси, що забезпечують ефективність менеджерської діяльності. Метою статті є теоретичне обґрунтування ролі лідерського потенціалу як ключового чинника професійної компетентності майбутніх менеджерів та визначення умов його цілеспрямованого розвитку в освітньому процесі. Методологія дослідження поєднує теоретико-порівняльний аналіз наукових джерел, структурно-компонентний підхід до визначення змісту лідерського потенціалу, а також методи систематизації, узагальнення й контент-аналіз даних про типові бар'єри та педагогічні умови його формування. У ході роботи встановлено, що лідерський потенціал не є окремою рисою, а становить цілісну систему особистісних ресурсів, які визначають готовність студента до управлінської діяльності. Виявлено, що компоненти потенціалу – когнітивні, мотиваційні, комунікативні та емоційно-вольові – перебувають у прямому функціональному зв'язку з базовими управлінськими компетентностями. Окреслено перелік внутрішніх і зовнішніх бар'єрів, що ускладнюють становлення лідерських якостей, зокрема недостатня впевненість у собі, авторитарні стилі взаємодії викладачів та обмеженість практичних форматів навчання. Доведено ефективність педагогічних і психолого-організаційних умов, які сприяють переходу потенціалу зі стадії прихованої готовності до активної поведінкової реалізації. У процесі дослідження отримано унікальні висновки щодо оптимальних освітніх стратегій, здатних підтримувати розвиток управлінської суб'єктності студентів. Практична значимість результатів полягає в тому, що вони можуть бути використані для модернізації змісту управлінських освітніх програм, розроблення тренінгових модулів, удосконалення системи наставництва та впровадження інноваційних форм навчання, що сприятимуть цілеспрямованому розвитку лідерського потенціалу майбутніх менеджерів.

Ключові слова: мотиваційні установки, стиль взаємодії, емоційна стійкість, суб'єктність, ініціативність.

Постановка проблеми. Професійна підготовка майбутнього менеджера давно перестала зводитися до засвоєння набору адміністративних процедур. У центрі сучасних наукових дискусій дедалі частіше опиняється питання внутрішніх передумов управлінської ефективності. Однією з таких передумов виступає лідерський потенціал – психологічне

утворення, яке визначає здатність особистості ініціювати зміни, вести інших за собою та утримувати відповідальність у складних професійних ситуаціях. Його значення настільки глибоке, що без аналізу цього феномену неможливо зрозуміти реальний механізм становлення компетентного управлінця.

Попри очевидність важливості лідерського потенціалу, саме це поняття ще не отримало достатньо чіткого змістового окреслення в контексті професійної компетентності менеджера. Більшість робіт зосереджена або на загальнопсихологічних характеристиках лідера, або на вузько-фахових навичках управлінця. У результаті виникає помітна прогалина: відсутність цілісного бачення того, як базові психологічні риси, мотиваційні установки, стилі взаємодії та емоційна стійкість співвідносяться з формуванням компетентності сучасного менеджера. Через це майбутні фахівці нерідко опиняються в ситуації, коли формально володіють професійними знаннями, але не демонструють достатньої суб'єктності, ініціативності чи гнучкості – якостей, без яких управління фактично втрачає сенс.

Таким чином, актуальність теми зумовлена поєднанням кількох чинників – соціальних, професійних і власне психологічних. У ситуації, коли конкуренція на ринку праці зростає, а вимоги до управлінців стають багатовимірними, лідерський потенціал постає не як додатковий, а як базовий елемент професійної компетентності. Саме тому комплексний аналіз цього явища є важливим кроком до переосмислення системи підготовки майбутніх менеджерів та заповнення наявних теоретичних і практичних прогалин.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. У сучасному науковому дискурсі проблема розвитку лідерського потенціалу студентів управлінських спеціальностей розглядається крізь призму різних підходів, проте спільним для них є прагнення пояснити механізми становлення майбутнього фахівця в умовах динамічного освітнього середовища. Дослідження, виконане V. Zelenyi та ін. (2025) засвідчило, що включення студентів у проєктну діяльність створює умови для помітного зростання їхніх лідерських компетентностей. Автори встановили, що найбільший ефект дає не формальна участь у проєктах, а саме «проживання» студентом управлінських ролей, оскільки це активізує його внутрішню мотивацію та сприяє виникненню суб'єктності в командній взаємодії.

Публікації. Shomotova & Ibrahim (2025) роблять відчутний внесок у пояснення взаємозв'язку між лідерським потенціалом студентів та їхнім уявленням про власну професійну перспективу. У своїй роботі вони продемонстрували, що рівень залученості до освітнього процесу істотно впливає на впевненість студента у власній працевлаштованості.

У спільній роботі Shomotova et al., (2024) питання самосприйняття професійної готовності отримує інший акцент. Автори продемонстрували, що лідерський потенціал студентів підсилюється тоді, коли навчальне середовище створює умови для прояву ініціативності, а не лише для виконання завдань.

Дещо інший ракурс розвитку лідерських умінь представлений у праці Uaikhanova et al. (2022). Автори продемонстрували, що розвиток лідерських навичок у студентів залежить від системності освітнього впливу: найбільший ефект мають програми, які містять поєднання рефлексії, командної роботи й автономних завдань. Ці результати важливі тим, що вони підкреслюють: лідерські здібності не формуються спонтанно, а потребують педагогічного супроводу, який спрямований на поступове розширення зони відповідальності студента.

Дослідницька група Sazali et al. (2025) запропонувала якісно інший погляд, сфокусувавшись на рефлексивних оцінках випускників щодо власного студентського досвіду. Вони встановили, що найбільш дієвими для розвитку лідерства виявилися форми позааудиторної діяльності, у яких студенти отримували можливість добровільно обирати стиль участі та проявляти ініціативу. Погляд Miller (2025) доповнює загальну картину аналізу тим, що ставить акцент на системні підходи до навчання лідерству у вищих навчальних закладах США. Автор дійшов висновку, що ефективні освітні практики

спираються на принципи інтегрованості: лідерський розвиток має бути не окремою дисципліною, а наскрізним елементом навчальної програми.

Мета статті. Метою статті є виявлення психологічних механізмів формування лідерського потенціалу майбутніх менеджерів та обґрунтування його ролі як ключового чинника розвитку їхньої професійної компетентності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Поняття «лідерський потенціал майбутнього менеджера» на перший погляд здається досить прозорим: воно охоплює сукупність якостей і здібностей, які дозволяють людині впливати на інших і координувати групову діяльність (Fernandez & Novak, 2025). Проте при уважнішому розгляді його структура виявляється значно складнішою, ніж просто набір характерних рис. У дослідженнях психології управління дедалі виразніше окреслюється думка, що лідерський потенціал – це не статична характеристика, а певна внутрішня динаміка, здатність особистості мобілізувати свої ресурси у ситуаціях, де необхідні ініціатива, відповідальність і готовність до рішучих дій.

Уточнюючи змістове наповнення поняття, варто спершу відштовхнутися від різниці між потенціалом і власне сформованими лідерськими компетентностями. Потенціал передбачає можливість, напрям розвитку, певну «внутрішню напругу», яка за відповідних умов перетворюється на поведінку. На цьому рівні важливо розуміти не тільки те, що майбутній менеджер уміє або знає, а й те, до чого він психологічно схильний, що готовий брати на себе, як сприймає управлінські виклики.

Структура лідерського потенціалу є багатокомпонентною, і кожен компонент відіграє власну роль у формуванні майбутнього професіонала (табл. 1). Особистісно-характерологічний блок охоплює ті риси, які традиційно асоціюють зі здатністю керувати: незалежність суджень, наполегливість, уміння доводити справу до завершення і водночас гнучкість, коли ситуація вимагає змінити тактику (Turner, 2025). Особливої ваги набуває внутрішній локус контролю, адже саме він дозволяє людині відчувати себе суб'єктом подій, а не їх заручником. Якщо студент схильний перекладати відповідальність на зовнішні обставини, його потенціал нерідко «застигає», не переходячи в активні форми управлінської поведінки.

Таблиця 1

Структура лідерського потенціалу майбутнього менеджера: змістові акценти, прояви та можливі індикатори розвитку

Компонент	Змістове наповнення	Типові функціональні прояви у поведінці студента	Можливі індикатори для оцінювання рівня розвитку
Особистісно-характерологічний	Наявність стабільної внутрішньої позиції; міра автономності в прийнятті рішень; схильність до психологічної саморегуляції в умовах невизначеності	Схильність не уникати відповідальності; уміння тримати фокус на цілях навіть за умов опору групи; збереження продуктивності при стресі	Самооцінка внутрішнього локусу контролю; опитувальники самодисципліни; поведінкові ознаки рішучості у мікрогрупах
Мотиваційний	Внутрішня зацікавленість у впливі на спільний результат; орієнтація не лише	Прояв ініціативи без зовнішнього стимулювання; перевага довгострокових	Показники навчальної мотивації; ціннісні орієнтації; здатність до постановки

	на успіх, а й на процес; позитивне ставлення до складних задач як до можливостей	цілей над ситуативними вигодами; прагнення створювати нові практики роботи	амбітних, але реалістичних цілей
Комунікативно-інтерактивний	Уміння утримувати конструктивні взаємини у групі; схильність до співпраці замість суперництва; здатність формувати атмосферу довіри	Посередництво у конфліктах; залучення малопомітних членів групи до обговорень; сформування «ядра» командної згуртованості	Спостереження за рольовою поведінкою в мікрогрупах; оцінка емпатії; аналіз стилю комунікації під час проєктної роботи
Когнітивно-аналітичний	Готовність виходити за межі шаблонних підходів; уміння бачити системні взаємозв'язки; прагнення до інтелектуального аналізу ситуацій із багатьма змінними	Пропонування нестандартних рішень; побудова альтернативних сценаріїв розвитку подій; активне використання аналітичних методів	Рівень розвитку управлінського мислення; тести на прогнозування; якість аргументації під час дискусій
Емоційно-вольовий	Здатність витримувати напругу без руйнування конструктивної поведінки; контроль імпульсивних реакцій; уміння підтримувати власний емоційний тонус	Стриманість у суперечках; збереження рівноваги після критики; швидке відновлення працездатності	Оцінка емоційного інтелекту; рівень стресостійкості; реакції на ситуації фрустрації під час тренінгів
Соціально-ціннісний (додатковий компонент)	Цінність справедливості, соціальної відповідальності та етичності; орієнтація на довгостроковий розвиток команди, а не особистої вигоди	Прагнення дотримуватися етичних норм у проєктній діяльності; послідовність у діях; відмова від маніпулятивних практик	Оцінка аксіологічних установок; стилістика рішень у навчальних кейсах; соціальна активність в університетському середовищі

Джерело: складено авторами на основі (Kumar & Gupta, 2025; Sousa & Sousa, 2020)

Лідерський потенціал проявляється у діях часто раніше, ніж людина сама усвідомлює свої схильності. В навчальних групах такі прояви можна побачити у дрібницях: хтось бере на себе роль ініціатора, інший – координатора, третій стає неформальним посередником у

суперечках. Ці функціональні прояви не завжди є помітними на перший погляд, але вони сигналізують про те, що внутрішній ресурс уже працює. Майбутній менеджер з лідерським потенціалом природно виявляє інтерес до організації спільної діяльності, прагне знайти рішення там, де інші вагаються, і намагається мотивувати команду не авторитарними методами, а прикладом, енергією, здатністю бачити перспективу (Кузнєцова & Ченуша, 2023). Питання про те, як саме лідерський потенціал пов'язаний із професійною компетентністю майбутнього менеджера, на перший погляд здається очевидним (табл. 2).

Таблиця 2

Взаємозв'язок компонентів лідерського потенціалу та професійної компетентності майбутнього менеджера

Компоненти лідерського потенціалу	Ключові риси та психологічні якості	Впливові психологічні механізми	Управлінські компетентності, що формуються
Ініціативно-діяльнісний компонент	ініціативність, проактивність, сміливість до інновацій	мотиваційно-активаційний механізм (внутрішня «енергія дії»), орієнтація на зміни	здатність приймати управлінські рішення; стратегічне бачення; управління змінами
Вольовий та саморегуляційний компонент	внутрішній локус контролю, відповідальність, самодисципліна	регулятивний механізм (емоційна стійкість, контроль поведінки), стресостійкість	управління конфліктами; підтримання працездатності під тиском; відповідальне лідерство
Когнітивно-аналітичний компонент	системне мислення, критичність, інтелектуальна гнучкість	когнітивно-аналітичний механізм (генерація альтернатив, оцінка ризиків)	планування, прогнозування, стратегічний аналіз, ухвалення складних рішень
Комунікативно-соціальний компонент	емпатія, відкритість, конструктивність, впевнена комунікація	соціально-комунікативний механізм (налагодження взаємодії, формування довіри)	командоутворення, переговори, медіація конфліктів, управління груповою динамікою
Мотиваційно-ціннісний компонент	цілеспрямованість, амбітність, орієнтація на розвиток; етичність	механізм смислотворення (особисті цінності – професійні орієнтири)	лідерство за цінностями; управління персоналом; формування корпоративної культури
Емоційно-вольовий компонент	контроль емоцій, психологічна стійкість, гнучкість поведінки	механізм саморегуляції (подолання фрустрації, швидке відновлення)	ефективність у кризових ситуаціях; конструктивна поведінка під тиском; стійке керування командами

Особистісно-рефлексивний компонент	здатність до саморефлексії, критичне осмислення власних дій, адекватна самооцінка	механізм самопізнання (корекція поведінкових стратегій)	професійне самовдосконалення; адаптація до нових управлінських ролей; розвиток компетентності протягом життя
---	---	---	--

Джерело: складено авторами на основі (Sousa & Sousa, 2020; Ho et al., 2024)

Здається, що людина з яскравими лідерськими рисами автоматично повинна бути компетентною в управлінні. Та практика переконливо доводить протилежне: наявність знань ще не гарантує здатності повести команду за собою, так само як харизматичність сама по собі не формує якісного управлінця. Тому справжній взаємозв'язок двох понять виявляється значно тоншим і складнішим.

Визначальним чинником цієї дієвості виступає саме лідерський потенціал. Його вплив на професійну компетентність у майбутніх менеджерів проявляється багатовимірно. Насамперед через ініціативність – одну з тих рис, без якої управління перетворюється на механічне виконання процедур. Ініціативність стимулює людину виходити за межі заданих інструкцій, бачити в управлінській ситуації не лише проблему, а потенціал для розвитку, пошуку нової логіки рішення.

Не менш значущою є інша психологічна характеристика – внутрішній локус контролю. У менеджменті він відіграє роль точки опори: людина з внутрішньою відповідальністю не чекає зовнішніх підказок і не виправдовує бездіяльність обставинами. Такий студент природно привласнює роль суб'єкта дії, а це, у свою чергу, безпосередньо формує професійні вміння: приймати рішення, оцінювати ризики, вести переговори, відстоювати позицію. Тобто одне й те саме уміння – приміром, уміння приймати рішення – у різних студентів може мати різну ефективність залежно від того, чи підтримує його відповідний психологічний фундамент.

Емоційно-вольовий компонент лідерського потенціалу також істотно впливає на професійну компетентність. Окрема увага варта стійкості до стресу. У майбутнього менеджера саме вона визначає, чи зможе він застосовувати набуті компетентності у ситуаціях кризового характеру. Лідерський потенціал дає можливість не «застигати» у тривозі, а зберігати ясність мислення, концентруватися на пошуку рішення, навіть коли ситуація виходить за межі прогнозованості. Психологічна стійкість сприяє розвитку готовності до дій – здатності діяти швидко, але без втрати раціонального аналізу, що є основою управлінських умінь.

Таким чином, лідерський потенціал і професійна компетентність не є паралельними чи незалежними характеристиками. Навпаки, вони утворюють взаємопов'язану систему, у якій потенціал виступає психологічним ядром, а компетентність – формою його реалізації. Там, де відсутня внутрішня готовність діяти, управлінські вміння залишаються формальними; де ж потенціал достатньо розвинений, навіть базові компетентності набувають динамічності, гнучкості й ефективності. Саме тому концепція лідерського потенціалу є надзвичайно важливою для професійної підготовки менеджерів: вона дозволяє переходити від навчання «знань про управління» до формування психологічної здатності управляти як такої.

Розвиток лідерського потенціалу у студентів управлінських спеціальностей нерідко наштовхується на низку прихованих бар'єрів, які не завжди очевидні в навчальному процесі, але суттєво впливають на становлення майбутнього менеджера (табл. 3).

Таблиця 3

**Типові проблеми та бар'єри розвитку лідерського потенціалу студентів
управлінських спеціальностей**

Група бар'єрів	Сутність бар'єру	Типові прояви у поведінці студента	Наслідки для формування лідерського потенціалу
Внутрішньо-особистісні	невпевненість у власних рішеннях; низька самооцінка; страх помилок	уникання ініціативи; пасивність на заняттях; залежність від схвалення	зниження активності, відсутність готовності до впливу та відповідальності
Емоційно-вольові	слабка саморегуляція; низька стресостійкість; імпульсивність	розгубленість у складних ситуаціях; емоційні “зриви”; швидка втома	нестабільність лідерської поведінки, труднощі в ухваленні рішень
Когнітивні	нечіткість мислення; труднощі з аналізом ситуацій; шаблонність у підходах	поверхові рішення; небажання шукати альтернативи; невміння прогнозувати	неспроможність до стратегічного мислення, слабка управлінська логіка
Комунікативні	труднощі у налагодженні взаємодії; низька емпатія; страх висловлювати позицію	уникання групової роботи; замкнутість; конфліктність або навпаки – надмірна поступливість	слабкі навички впливу, труднощі у роботі з командою
Мотиваційні	відсутність внутрішнього інтересу до управління; орієнтація на мінімальні вимоги	низька включеність у проєкти; формальне виконання завдань	зниження потенціалу до лідерства, згасання ініціативи
Освітньо-організаційні	однотипність навчальних завдань; відсутність ситуаційного тренування; мінімум практики	слабка практична готовність; нездатність діяти в реальних умовах	лідерський потенціал залишається нереалізованим
Соціально-психологічні	тиск однолітків; стереотипні уявлення про «лідерство як домінування»; страх осуду	уникання ролі лідера; побоювання брати відповідальність	формування залежної, а не суб'єктної позиції

Джерело: складено авторами на основі (Amissah-Wilson & Segbenya, 2025; Salameh-Ayanian et al., 2025)

Становлення лідерського потенціалу майбутніх менеджерів потребує таких освітніх і психологічних умов, які не просто доповнюють навчальний процес, а змінюють його внутрішню логіку, надаючи студентам можливість діяти суб'єктно (табл. 4).

Лише передача знань не дає результату – це доведено багатьма спостереженнями. Розвиток лідерського потенціалу починається тоді, коли студента ставлять у ситуації, що вимагають від нього не формального виконання інструкцій, а самостійного вибору, рефлексії та внутрішнього рішення взяти на себе відповідальність. Саме тому найважливішою умовою є створення варіативного освітнього середовища, де студент не споживає інформацію, а взаємодіє з нею, випробовує себе в ролі організатора та координатора групової діяльності.

Таблиця 4

Педагогічні та психолого-організаційні умови розвитку лідерського потенціалу майбутніх менеджерів

Група умов	Зміст умови	Очікувані ефекти для розвитку лідерського потенціалу
Інтерактивні методи навчання	Використання тренінгів, бізнес-симуляцій, рольового моделювання, проєктної роботи. Навчальні ситуації створюють середовище, де студент не спостерігач, а учасник управлінської дії	Формування ініціативності; розвиток уміння аргументувати позицію; становлення навичок командної взаємодії; зниження страху лідерства
Ситуаційне моделювання та проблемно-орієнтоване навчання	Вирішення кризових або конфліктних кейсів, робота в умовах невизначеності; створення мікроклімату, наближеного до реальної практики управління	Активація сміливості приймати рішення; розвиток стресостійкості; здатність діяти в умовах тиску; вміння брати відповідальність
Партнерський стиль взаємодії викладача зі студентами	Поєднання вимогливості й підтримки, залучення студентів до спільного обговорення рішень; відмова від авторитарної моделі	Зростання внутрішньої мотивації; формування безпечного простору для ініціативи; розвиток впевненості та автономності
Організація реальних або наближених до реальності управлінських практик	Стажування, дуальна освіта, участь у волонтерських, підприємницьких і соціальних проєктах; занурення в ситуації, де управління має реальні наслідки	Перехід потенціалу з теоретичної фази до поведінкової; зміцнення навичок ухвалення рішень; формування відповідального лідерства
Система педагогічної та психологічної підтримки	Наставництво, коучинг, рефлексивні групи, регулярний фідбек від викладачів і практиків	Поглиблення саморефлексії; усвідомлення сильних і слабких сторін; розвиток саморегуляції й особистісного стилю лідерства
Сприятливий психологічний клімат у групі	Партнерська атмосфера, взаємопідтримка, культура доброзичливого обговорення; відсутність токсичної конкуренції	Емоційна безпека; можливість пробувати різні стилі лідерської поведінки; зростання соціальної активності та впевненості

Баланс вимогливості та свободи дії	Створення середовища, де студент має право на помилку, але не зменшується рівень професійних вимог	Формування самостійності; розвиток здатності брати ризик; підсилення мотивації до лідерства через конструктивні виклики
---	--	---

Джерело: складено авторами на основі (Amissah-Wilson & Segbenya, 2025; Salameh-Ayanian et al., 2025)

Таким чином, педагогічні та психолого-організаційні умови розвитку лідерського потенціалу – це не лише технології чи інструменти, а логіка створення середовища, що спонукає студента до активної позиції. Там, де навчання стає проживанням, де викладач – партнер, а група – простір експерименту, лідерський потенціал знаходить природну можливість розгортатися. А разом із ним – і професійна готовність до управління.

Висновки. Виявлено, що структурні компоненти лідерського потенціалу – від когнітивно-аналітичних до емоційно-вольових – тісно інтегровані з професійними компетентностями менеджера. Вони не існують окремо: ініціативність оживлює здатність ухвалювати рішення, емоційна стійкість утримує ефективність у кризових ситуаціях, комунікативна відкритість визначає успішність лідерської взаємодії, а стратегічне мислення формує базу для планування. Фактично потенціал перетворює знання на дії, а дії – на професійні досягнення. Без нього компетентність залишається теоретичною конструкцією, яка не здатна працювати в умовах реальної невизначеності.

Уточнення змістових складників лідерського потенціалу показало, що когнітивні, мотиваційні, комунікативні та емоційно-вольові компоненти взаємодіють між собою, утворюючи основу для формування управлінських умінь. Важливо, що ці складники не функціонують ізольовано: ініціативність підсилює здатність приймати рішення, аналітичність визначає глибину управлінського мислення, а емоційна стійкість забезпечує сталість поведінки в умовах тиску. Така системність пояснює, чому наявність лише теоретичних знань не гарантує ефективності управлінської діяльності.

Одним з істотних результатів стало виявлення бар'єрів, які стримують розвиток лідерського потенціалу. Частина з них має внутрішньоособистісний характер: невпевненість, залежність від зовнішнього оцінювання, низька здатність до саморегуляції. Інші виникають через особливості освітнього середовища – одноманітність навчальних форматів, надмірну орієнтацію на виконавську діяльність, дефіцит реальних або змодельованих управлінських ситуацій. Наявність цих перешкод підтверджує, що становлення лідера не є автоматичним наслідком навчання й потребує цілеспрямованих педагогічних впливів.

СПИСОК ПОСИЛАНЬ

- Кузнєцова, К. О., & Ченуша, О. С. (2023). Емоційний інтелект в поведінковій економіці. *Економічний вісник НТУУ «Київський політехнічний інститут»*, 26, 14-17. Retrieved from <https://doi.org/10.20535/2307-5651.26.2023.287403>.
- Amissah-Wilson, J., & Segbenya, M. (2025). Emotional intelligence and employee productivity in a developing economy: analysing the moderating and mediating effect of gender and teamwork. *Humanit Soc Sci Commun*, 12, 1645. Retrieved from <https://doi.org/10.1057/s41599-025-05255-3>.
- Fernandez, R., & Novak, P. (2025). Identifying key managerial competencies in SMEs: A contingency approach. *International Journal of Organizational Analysis*, 33(2), 405-422. Retrieved from <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/IJOA-02-2025-5274/full/html>.

- Ho, T. T., Phan Thanh, H., Nguyen, T.-H., & Mai Thi, T. (2024). Mapping emotional intelligence and job performance: A bibliometric and thematic analysis. *Problems and Perspectives in Management*, 23(1). Retrieved from [https://doi.org/10.21511/ppm.23\(1\).2025.01](https://doi.org/10.21511/ppm.23(1).2025.01).
- Kumar, R., & Gupta, S. (2025). *The importance of emotional intelligence in leadership for building an effective team*. arXiv Preprint. Retrieved from <https://arxiv.org/abs/2510.07004>.
- Miller, J. (2025). Leadership development in U.S. higher education. *Journal of Innovation & Knowledge*, 10(1), 55-68. Retrieved from <https://www.elsevier.es/en-revista-journal-innovation-knowledge-376-articulo-leadership-development-in-u-s-higher-S2444569X2500099X>.
- Sazali, S., Muzaffar, R., & Othman, A. (2025). A qualitative exploration of alumni reflections on student leadership practices through co-curricular engagement in public higher education institutions. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, 9(14), 1520-1543. Retrieved from <https://dx.doi.org/10.47772/IJRISS.2025.914MG00116>.
- Shomotova, A., & Ibrahim, A. (2025). Higher education student engagement, leadership potential and self-perceived employability. *Studies in Higher Education*, 50(7), 1125-1143. Retrieved from <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03075079.2024.2367155>.
- Shomotova, A., Karabchuk, T., & Ibrahim, A. (2024). Leadership potential and self-perceived employability of undergraduate students in the United Arab Emirates. *International Journal of Educational Research Open*, 7, 100335. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2024.100335>.
- Sousa, M. J., & Sousa, M. (2020). Project-based learning to develop leadership competencies: Quantitative evidence and recommendations. *Proceedings of the IATED Conference*, 3575-3579. Retrieved from <https://library.iated.org/view/SOUSA2020PRO>.
- Salameh-Ayanian, M., Tamer, N., & Jabbour Al Maalouf, N. (2025). The Importance of Emotional Intelligence in Managers and Its Impact on Employee Performance Amid Turbulent Times. *Administrative Sciences*, 15(8), 300. Retrieved from <https://doi.org/10.3390/admsci15080300>.
- Turner, A. (2025). Leadership skills necessary for leaders to avoid challenges with productivity and motivation. *Open Journal of Business and Management*, 13(4), 789-802. Retrieved from <https://www.scirp.org/journal/paperinformation?paperid=144990>.
- Uaikhanova, M., Zeinulina, A., Pshembayev, M., & Anesova, A. (2022). Developing leadership skills in university students. *Cogent Education*, 9(1), 2143035. Retrieved from <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2022.2143035>.
- Zelenyi, V., Nahorna, K., Smolnykova, H., Atamanchuk, I., & Tkachenko, A. (2025). Developing leadership competencies in university students through project-based learning. *Eduweb: Revista de Investigación y Práctica Educativa*, 19(3), 256-267. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/396328255_Developing_leadership_competencies_in_university_students_through_project-based_learning.

REFERENCES

- Kuznietsova, K. O., & Chenusha, O. S. (2023). Emotsiyni intelekt u povedinkovii ekonomitsi [Emotional intelligence in behavioral economics]. *Ekonomichnyi visnyk NTUU "Kyivskyi politekhnichnyi instytut"*, 26, 14-17. Vzyato z <https://doi.org/10.20535/2307-5651.26.2023.287403>. [in Ukrainian].
- Amissah-Wilson, J., & Segbenya, M. (2025). Emotional intelligence and employee productivity in a developing economy: analysing the moderating and mediating effect of gender and teamwork. *Humanit Soc Sci Commun*, 12, 1645. Retrieved from <https://doi.org/10.1057/s41599-025-05255-3>. [in English].
- Fernandez, R., & Novak, P. (2025). Identifying key managerial competencies in SMEs: A contingency approach. *International Journal of Organizational Analysis*, 33(2), 405-422.

- Retrieved from <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/IJOA-02-2025-5274/full/html>. [in English].
- Ho, T. T., Phan Thanh, H., Nguyen, T.-H., & Mai Thi, T. (2024). Mapping emotional intelligence and job performance: A bibliometric and thematic analysis. *Problems and Perspectives in Management*, 23(1). Retrieved from [https://doi.org/10.21511/ppm.23\(1\).2025.01](https://doi.org/10.21511/ppm.23(1).2025.01). [in English].
- Kumar, R., & Gupta, S. (2025). *The importance of emotional intelligence in leadership for building an effective team*. arXiv Preprint. Retrieved from <https://arxiv.org/abs/2510.07004>. [in English].
- Miller, J. (2025). Leadership development in U.S. higher education. *Journal of Innovation & Knowledge*, 10(1), 55-68. Retrieved from <https://www.elsevier.es/en-revista-journal-innovation-knowledge-376-articulo-leadership-development-in-u-s-higher-S2444569X2500099X>. [in English].
- Sazali, S., Muzaffar, R., & Othman, A. (2025). A qualitative exploration of alumni reflections on student leadership practices through co-curricular engagement in public higher education institutions. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, 9(14), 1520-1543. Retrieved from <https://dx.doi.org/10.47772/IJRISS.2025.914MG00116>. [in English].
- Shomotova, A., & Ibrahim, A. (2025). Higher education student engagement, leadership potential and self-perceived employability. *Studies in Higher Education*, 50(7), 1125-1143. Retrieved from <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03075079.2024.2367155>. [in English].
- Shomotova, A., Karabchuk, T., & Ibrahim, A. (2024). Leadership potential and self-perceived employability of undergraduate students in the United Arab Emirates. *International Journal of Educational Research Open*, 7, 100335. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2024.100335>. [in English].
- Sousa, M. J., & Sousa, M. (2020). Project-based learning to develop leadership competencies: Quantitative evidence and recommendations. *Proceedings of the IATED Conference*, 3575-3579. Retrieved from <https://library.iated.org/view/SOUSA2020PRO>. [in English].
- Salameh-Ayanian, M., Tamer, N., & Jabbour Al Maalouf, N. (2025). The Importance of Emotional Intelligence in Managers and Its Impact on Employee Performance Amid Turbulent Times. *Administrative Sciences*, 15(8), 300. Retrieved from <https://doi.org/10.3390/admsci15080300>. [in English].
- Turner, A. (2025). Leadership skills necessary for leaders to avoid challenges with productivity and motivation. *Open Journal of Business and Management*, 13(4), 789-802. Retrieved from <https://www.scirp.org/journal/paperinformation?paperid=144990>. [in English].
- Uaikhanova, M., Zeinulina, A., Pshembayev, M., & Anesova, A. (2022). Developing leadership skills in university students. *Cogent Education*, 9(1), 2143035. Retrieved from <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2022.2143035>. [in English].

LEADERSHIP POTENTIAL AS A PSYCHOLOGICAL DETERMINANT OF FUTURE MANAGERS' PROFESSIONAL COMPETENCE

Larysa Kulakova

Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor at the Department of
Developmental and Pedagogical Psychology
Rivne State University of Humanities

 <https://orcid.org/0000-0001-6496-7964>

Oleksii ZhyloPhD Student at the Department
of Developmental and Pedagogical Psychology
Rivne State University of Humanities <https://orcid.org/0009-0001-8532-5992>DOI https://doi.org/10.35619/prap_rv.vi25.469

Abstract. *The relevance of the study is due to the need for modern management education to form not only professional skills, but also internal psychological resources that ensure the effectiveness of managerial activities. The purpose of the article is to theoretically substantiate the role of leadership potential as a key factor in the professional competence of future managers and to determine the conditions for its purposeful development in the educational process. The research methodology combines a theoretical and comparative analysis of scientific sources, a structural and component approach to determining the content of leadership potential, as well as methods of systematization, generalization and content analysis of data on typical barriers and pedagogical conditions for its formation. In the course of the work, it was established that leadership potential is not a separate feature, but constitutes a holistic system of personal resources that determine the student's readiness for managerial activities. It was found that the components of potential – cognitive, motivational, communicative and emotional-volitional – are in direct functional connection with basic managerial competencies. A list of internal and external barriers that complicate the formation of leadership qualities is outlined, in particular, insufficient self-confidence, authoritarian interaction styles of teachers and limited practical learning formats.*

The effectiveness of pedagogical and psychological-organizational conditions that contribute to the transition of potential from the stage of latent readiness to active behavioral implementation is proven. In the process of the research, unique conclusions were obtained regarding optimal educational strategies capable of supporting the development of students' managerial subjectivity. The practical significance of the results lies in the fact that they can be used to modernize the content of management educational programs, develop training modules, improve the mentoring system and implement innovative forms of training that will contribute to the targeted development of the leadership potential of future managers.

Key words: *motivational attitudes, interaction style, emotional stability, subjectivity, initiative.*

Стаття надійшла до редакції 10.12.2025 р.

Кулакова Ларисакандидат психологічних наук, доцент
доцент кафедри вікової та педагогічної психології
Рівненського державного гуманітарного університету <https://orcid.org/0000-0001-6496-7964>**Янкавс Юрій**здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
кафедри вікової та педагогічної психології
Рівненського державного гуманітарного університету <https://orcid.org/0009-0007-9453-3180>DOI https://doi.org/10.35619/prap_rv.vi25.458

ЕМПАТІЯ ТА РЕФЛЕКСІЯ ЯК СКЛАДОВІ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ

Анотація. Статтю присвячено дослідженню психологічних механізмів формування комунікативної компетентності у майбутніх фахівців сфери фізичної культури і спорту. У роботі наголошується, що ефективність професійної діяльності тренера та викладача фізичного виховання безпосередньо залежить від уміння налагоджувати контакт, мотивувати спортсменів, вирішувати конфлікти та створювати сприятливий психологічний клімат у команді. У статті проаналізовано теоретичні підходи вітчизняних та зарубіжних науковців до розуміння сутності емпатії та рефлексії як фундаментальних складових професійної майстерності. Розглянуто погляди як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників, що дозволило визначити емпатію як багатовимірний конструкт, який включає когнітивні та афективні компоненти, а рефлексію – як механізм саморегуляції та професійного самовдосконалення. Автором акцентовано увагу на тому, що специфіка спортивного середовища, яке характеризується стресовими ситуаціями та високою динамікою, вимагає від фахівця розвинених навичок прийняття перспективи іншого та глибокого самоаналізу.

У статті здійснено емпіричне дослідження з метою визначення рівнів розвитку емпатії та рефлексії у студентів спеціальностей «Фізична культура і спорт» та «Середня освіта (Фізична культура)», а також встановлення їх кореляційного зв'язку з показниками комунікативної компетентності. На основі отриманих даних у статті запропоновано шляхи вдосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців. Доведено необхідність інтеграції у навчальний процес спеціальних тренінгів з розвитку емпатії, впровадження рефлексивних практик та методів активного соціально-психологічного навчання. Практична значущість роботи полягає у рекомендаціях щодо посилення психологічного компонента освітніх програм задля підвищення якості майбутньої тренерської та педагогічної діяльності.

Ключові слова: комунікативна компетентність, емпатія, рефлексія, майбутні фахівці з фізичної культури і спорту, професійна підготовка.

Постановка проблеми. Комунікативна компетентність є ключовою складовою професійної підготовки майбутніх фахівців у сфері фізичної культури і спорту. Вона включає здатність ефективно обирати й використовувати вербальні та невербальні засоби для досягнення професійних цілей, збереження міжособистісних стосунків і створення

сприятливого психологічного клімату в групах та командах. Ефективність професійної діяльності фахівця із фізкультури і спорту безпосередньо залежить від уміння встановлювати контакт, мотивувати, коригувати поведінку, вирішувати конфлікти та надавати зворотний зв'язок.

У контексті спорту і тренерської діяльності досягнення таких навичок часто залежить від психологічних механізмів, серед яких центральними є емпатія та рефлексія. Без цих якостей неможлива індивідуалізація тренувального процесу та побудова довірливих стосунків, що є ключовим для досягнення високих спортивних результатів та збереження психологічного здоров'я членів колективу.

Таким чином, дослідження психологічних умов, зокрема ролі емпатії та рефлексії, у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців є актуальною та має вагоме теоретичне і практичне значення.

Аналіз досліджень з проблеми. У вітчизняній психології та педагогіці комунікативна компетентність розглядається як інтегральна якість особистості, що забезпечує ефективну професійну взаємодію. Сучасні українські дослідження зосереджені на інтеграції цих механізмів у професійну освіту. Так, Лісіна, Шатіло (2015) визначають рефлексію як ретроспективний і проспективний самоаналіз, інтегрований з емпатією для комунікативної ефективності педагога. У дослідженні Скорик (2020), присвяченому дослідженню емоційної компетентності сучасного педагога, емпатія розглядається як основа соціальних навичок, а рефлексія – як механізм саморегуляції. Потужний, Поліщук (2023) описують комунікативну компетентність вчителя фізичної культури як одну із складових загальної професійної підготовки. Важливу роль комунікативної компетентності у формуванні фахівця з фізичної культури і спорту досліджено у наукових доробках Васькова (2015), Шияна (2020) та ін.

Проте ширше проблематика комунікативної компетентності та емпатії і рефлексії як її складових ширше представлена у зарубіжних дослідженнях. Так, Davis (1980) запропонував багатовимірну модель емпатії та створив інструмент Interpersonal Reactivity Index (IRI), який широко використовується в емпіричних дослідженнях. Grant et al. (2002) розробили Self-Reflection and Insight Scale (SRIS) для діагностики саморефлексії та інсайту. Спеціальні підходи до комунікативної компетентності описано у роботах Wiemann (1977). В спортивній психології значну увагу приділено ролі емпатії та емпатичної точності коучів в успішній взаємодії з атлетами (Lorimer, 2013; Jowett & Cockerill, 2003; Belling, Suss & Ward, 2015). Огляд джерел також дає підстави вважати, що розвинена рефлексія асоційована з кращою професійною адаптацією і навичками міжособистісної взаємодії (Grant, Franklin & Langford, 2002; Čajko, Lorenz, & Havrdová, 2021).

Таким чином, емпатія та рефлексія визнані науковою спільнотою як фундаментальні психологічні складові, що лежать в основі професійної комунікативної компетентності.

Мета статті – теоретично обґрунтувати та емпірично довести необхідність цілеспрямованого формування емпатійних і рефлексивних умінь у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту для підвищення якості їхньої подальшої тренерської, педагогічної та управлінської діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Емпатія – багатовимірне поняття, що включає когнітивні (perspective-taking) та афективні (empathic concern) компоненти (Davis, 1980). Для тренера/викладача емпатія означає здатність розпізнавати, розуміти і адекватно реагувати на емоційні стани спортсменів/учнів, що підвищує довіру, мотивацію та ефективність взаємодії (Lorimer, 2013; Belling, Suss & Ward, 2015).

Рефлексія (self-reflection та insight) пов'язана з внутрішнім аналізом власних думок, емоцій і вчинків і виступає механізмом саморегуляції та професійного розвитку (Grant, Franklin, & Langford, 2002). Рефлексивні практики допомагають фахівцю аналізувати власні комунікативні стратегії, коригувати підходи, уникати повторення помилок і підвищувати якість міжособистісної взаємодії.

Специфіка спортивного середовища (стресові ситуації, необхідність швидкого прийняття рішень, групова динаміка) робить важливим дослідження взаємозв'язку емпатії і рефлексії з комунікативною компетентністю саме у майбутніх фахівців з фізкультури і спорту (Jowett & Cockerill, 2003; Belling, Suss & Ward, 2015).

Нами було здійснено емпіричне дослідження. Його мета – визначити рівні розвитку емпатії та рефлексії у студентів спеціальностей «Фізична культура і спорт» та «Середня освіта (Фізична культура)» і встановити їх кореляційний зв'язок з показниками комунікативної компетентності. Гіпотеза дослідження: існує позитивний кореляційний зв'язок між високими показниками емпатії, рефлексії та рівнем сформованості комунікативної компетентності майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту.

Вибірка складалася із студентів педагогічного факультету Рівненського державного гуманітарного університету спеціальностей «Середня освіта (Фізична культура)», «Фізична культура і спорт» освітніх рівнів «бакалавр» та «магістр» ($n = 90$). Середній вік досліджуваних – 20,8 років.

Діагностика комунікативної компетентності здійснювалась за допомогою шкали комунікативної компетентності (Interpersonal Communication Competence Scale, ICCS). Її основна мета – визначення сприйняття власної здатності ефективно спілкуватися у міжособистісних ситуаціях. За допомогою цієї методики визначалися рівні, а також складові комунікативної компетентності (когнітивна, афективна, поведінкова та ін.). Діагностика рівня емпатії здійснювалась за допомогою опитувальника міжособистісної реактивності (Interpersonal Reactivity Index, IRI). Опитувальник спрямований на визначення багатомірної структури емпатії як здатності реагувати на переживання інших. Зокрема, визначалися показники за такими шкалами, як прийняття перспективи, емпатична турбота, особистий дистрес, фантазія. Визначення рівня рефлексії проводилося із застосуванням шкали саморефлексії та інсайту (Self-Reflection and Insight Scale, SRIS). Основна ціль такого психодіагностичного інструменту – оцінка здатності до самоаналізу та чіткого усвідомлення себе (інсайту). Зокрема, діагностувалися такі показники, як саморефлексія, інсайт, загальний рівень рефлексивності. На первинному етапі емпіричного дослідження здійснювався розрахунок середніх значень, стандартних відхилень, частотного розподілу (для визначення відсоткового співвідношення осіб з високим/середнім/низьким рівнем за кожною змінною). Наступним кроком був кореляційний аналіз шляхом використання кореляції Спірмена для встановлення зв'язку між показниками (комунікативна компетентність (КК), емпатія, рефлексія). Результати представлено у вигляді таблиці 1 та діаграми 1.

Таблиця 1

Розподіл досліджуваних за рівнями розвитку емпатії, рефлексії та комунікативної компетентності

Змінна	Наповнюваність рівневих підгруп			X ⁻ (середнє)	SD (ст. відхил.)
	низький рівень	середній рівень	високий рівень		
Емпатія(IRI)	15	65	20	40,2	9,0
Рефлексія (SRIS)	20	60	20	60,5	8,5
Комунікативна компетентність (ICCS)	10	70	20	3,5	0,7

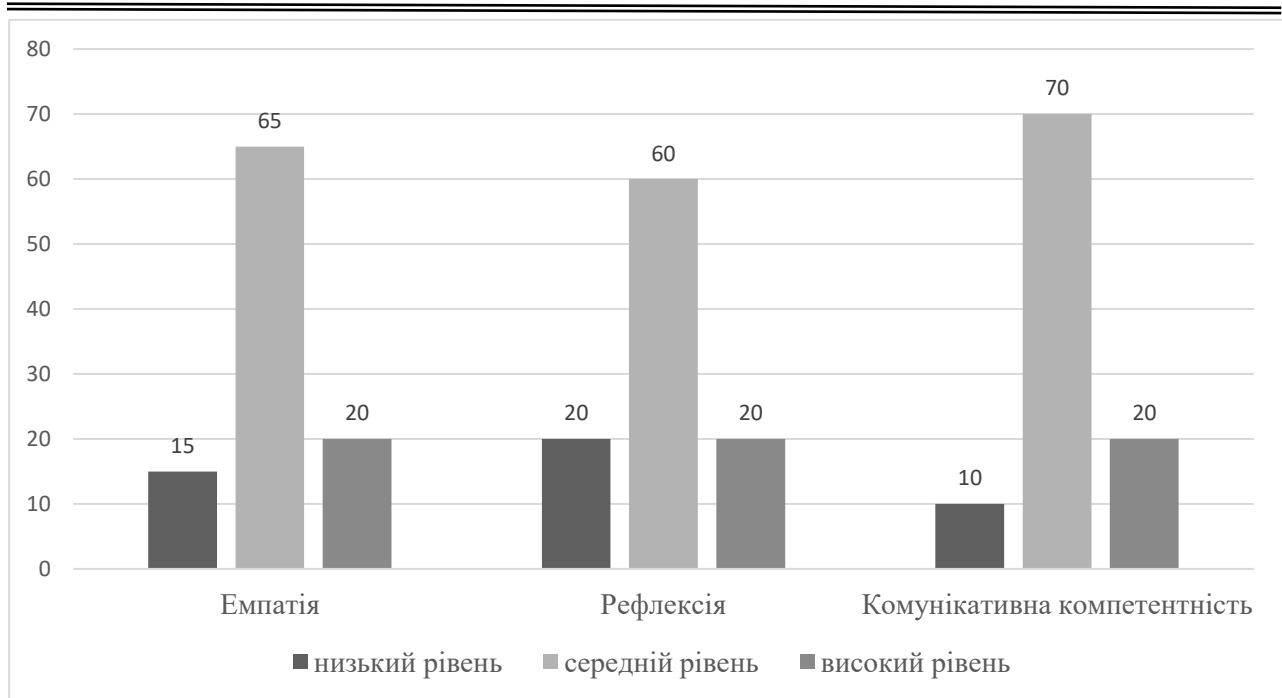


Рис. 1. Показники рівнів досліджуваних якостей (у %)

Переважає більшість майбутніх фахівців (70%) демонструють середній рівень комунікативної компетентності. Це типово для студентської вибірки, яка володіє базовими навичками спілкування, але потребує подальшого розвитку спеціалізованої, професійно орієнтованої комунікації (наприклад, мотиваційного інтерв'ю, роботи з опором). Лише 20% мають високий рівень, що свідчить про необхідність інтеграції комунікативних тренінгів у навчальний процес. Близько двох третин студентів (65%) проявили середній рівень емпатії. Високі показники (20%) зазвичай корелюють із високими результатами за шкалами «Емпатійна турбота» та «Прийняття перспективи», що є важливим для тренерів, які працюють з індивідуальними потребами спортсменів. Водночас, 15% мають низький рівень, що може ускладнювати встановлення довірливих відносин. Щодо дослідження рефлексивності, то більшість досліджуваних (60%) мають середній рівень, що вказує на ситуативну, а не системну схильність до самоаналізу. Це означає, що студенти аналізують свою поведінку лише після значних подій (поразка, конфлікт), але не використовують рефлексію як постійний інструмент особистісного та професійного зростання. Високий рівень (20%) є бажаним для підвищення ефективності психолого-педагогічного впливу.

Аналіз взаємозв'язку змінних представлено у таблиці (див. табл. 2).

Таким чином, кореляційний аналіз засвідчив такі результати:

1. *Емпатія та Комунікативна компетентність*. Встановлено сильний позитивний кореляційний зв'язок (+0,65; $p < 0,01$). Це підтверджує частину гіпотези. Високі показники емпатії (особливо її когнітивний компонент – *Прийняття перспективи* (+0,70; $p < 0,01$)) є потужним предиктором комунікативної ефективності. Фахівці, які здатні поглянути на ситуацію очима спортсмена, краще підбирають слова, тон і стратегію впливу.

2. *Рефлексія та Комунікативна компетентність*. Виявлено помірний позитивний кореляційний зв'язок (+0,52; $p < 0,01$). Це також підтверджує гіпотезу. Здатність до усвідомленого аналізу власних комунікативних дій (рефлексія) дозволяє студенту швидко адаптувати свій стиль спілкування. Зв'язок є помірним, оскільки рефлексія – це внутрішній процес, а КК – зовнішня поведінка, і перехід від аналізу до дії вимагає додаткових навичок (інсайту).

3. *Взаємозв'язок компонентів рефлексії*. Виявлено помірний зв'язок між *Саморефлексією* та *Інсайтом* (+0,40; $p < 0,05$). Це свідчить, що більшість студентів дійсно

схильні розмірковувати над своєю поведінкою (саморефлексія), але не завжди ці роздуми призводять до глибокого розуміння причин та наслідків (інсайту).

Таблиця 2

Кореляційні зв'язки між комунікативною компетентністю, емпатією та рефлексією (за Спірменом)

Змінні, що корелюють	Коефіцієнт кореляції	Рівень значущості (p)	Висновок
Емпатія (загальний бал) та КК	+0,65	$p < 0,01$	Прямий, сильний, високо значущий зв'язок
Рефлексія (загальний бал) та КК	+0,52	$p < 0,01$	Прямий, сильний, високо значущий зв'язок
Прийняття та перспективи (IRI)	+0,70	$p < 0,01$	Прямий, сильний, високо значущий зв'язок
Саморефлексія (SRIS) та Інсайт (SRIS)	+0,40	$p < 0,05$	Прямий, сильний, значущий зв'язок

Емпіричне дослідження підтвердило, що емпатія та рефлексія є значущими, але не повністю взаємозалежними складовими комунікативної компетентності майбутніх фахівців. Найважливішим для комунікативної компетентності виявився когнітивний компонент емпатії – здатність до прийняття перспективи іншого.

Результати підкреслюють необхідність інтеграції психологічної підготовки до освітніх програм щодо підготовки майбутніх фахівців з фізкультури і спорту, викладачів, зокрема:

- тренінги з розвитку емпатії (рольові ігри, вправи на perspective-taking),
- впровадження рефлексивних практик (щоденники тренувань, супервізії, рефлексивні сесії),
- навчання навичкам комунікативної компетентності (активне слухання, надання конструктивного зворотного зв'язку, управління конфліктом).

У перспективі важливо включити до освітніх програм спеціальні тренінги, спрямовані на розвиток умінь прийняття перспективи (когнітивної емпатії) через кейс-стаді та симуляції складних тренерських ситуацій. А також необхідно посилити роботу з компонентом Інсайт (SRIS) у студентів, навчаючи їх перетворювати пасивний самоаналіз на чіткі висновки для корекції своєї професійної комунікативної поведінки.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Результати дослідження свідчать, що емпатія та рефлексія є значущими предикторами комунікативної компетентності студентів спеціальностей фізкультурно-спортивного профілю. Виявлені помірні позитивні кореляції підтверджують доцільність включення цілеспрямованих психологічних практик (тренінгів емпатії, рефлексивних щоденників, супервізій, рольових ігор) до освітніх програм підготовки бакалаврів і магістрів. Практична цінність дослідження полягає в обґрунтуванні необхідності системної психологічної підготовки майбутніх тренерів і викладачів фізичної культури, що сприятиме підвищенню якості їхньої комунікації зі спортсменами та учнями.

СПИСОК ПОСИЛАНЬ

- Васьков, Ю. В. (2012). Комунікативна компетентність учителя фізичної культури як одна з умов якості організації навчально-виховного процесу на уроках. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*, 2, 21-25. Взято з <https://sportpedagogy.org.ua/html/journal/2012-02/12vyvepl.pdf>.

- Лісіна Л. О., & Шатіло Д. О. (2015). *Педагогічні умови формування рефлексивних умінь майбутніх учителів у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу*. ЦДУ ім. В. Винниченка. Взято з <https://surl.luhqimmmk>.
- Потужний, О., & Поліщук, В. (2023). Саморозвиток особистості майбутніх учителів фізичної культури у процесі навчання шляхом формування їх фахової компетентності. *Теорія і практика фізичної культури і спорту*, 1, 178-183. Взято з <https://doi.org/10.31470/2786-6424-1/2023-178-183>.
- Скорик, Т. (2020). Емоційна компетентність як необхідна складова професійної успішності сучасного вчителя. В В. В. Любарець (Ред.), *Освіта майбутнього: концепції, методи, підходи* (с. 277-287). Київ: Міленіум.
- Шиян, Б. М. (2006). *Теорія і методика фізичного виховання школярів. Частина 2*. Тернопіль : Навчальна книга - Богдан. Взято з <https://surl.luhqimmmk>.
- Belling, P. K., Suss, J., & Ward, P. (2015). Advancing theory and application of cognitive research in sport: Using representative tasks to explain and predict skilled anticipation, decision-making, and option-generation behavior. *Psychology of Sport and Exercise*, 16(1), 45-59. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.08.001>.
- Čajko, M. E., Lorenz, W. & Havrdová, Z. (2021). Enhancing reflectivity in social, care and health professionals – identifying students' abilities and needs. *European Journal of Social Work*, 25(4), 732-744. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/13691457.2021.2016644>.
- Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 85.
- Grant, A. M., Franklin, J. & Langford, P. (2002). The Self-Reflection and Insight Scale: A new measure of private self-consciousness. *Social Behavior and Personality*, 30(8), 821-835. Retrieved from <https://doi.org/10.2224/sbp.2002.30.8.821>.
- Jowett, S., & Cockerill, I. M. (2003). Olympic medallists' perspective of the coach-athlete relationship. *Psychology of Sport and Exercise*, 4(4), 313-331. Retrieved from [https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/S1469-0292\(02\)00011-0](https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/S1469-0292(02)00011-0).
- Lorimer, R. (2013). The Development of Empathic Accuracy in Sports Coaches. *Journal of Sports Science & Coaching*, 4(1), 26-33. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/21520704.2012.706696>.
- Wiemann, J. M. (1977). Explication and test of a model of communicative competence. *Human Communication Research*, 3(3), 195-213. Retrieved from <https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.1977.tb00518.x>.

REFERENCES

- Vaskov, Yu. V. (2012). Komunikatyvna kompetentnist uchytelia fizychnoi kultury yak odna z umov yakosti orhanizatsii navchalno-vykhovnoho protsesu na urokakh. [Communicative competence of a physical education teacher as one of the conditions for the quality of organizing the educational process in lessons]. *Pedahohika, psykhologhiia ta medyko-biolohichni problemy fizychnoho vykhovannia i sportu*, 2, 21-25. URL: <https://sportpedagogy.org.ua/html/journal/2012-02/12vyvepl.pdf> [in Ukrainian].
- Lisina L. O., Shatilo D. O. (2015). Pedahohichni umovy formuvannia refleksyvnykh umin maibutnikh uchyteliv u protsesi vyvchennia dystsyplin pedahohichnoho tsyklu [Pedagogical conditions for the formation of reflective skills of future teachers in the process of studying disciplines of the pedagogical cycle]. TsDU im. V. Vynnychenka. Vziato z: <https://surl.luhqimmmk> [in Ukrainian].
- Potuzhnyi, O., Polishchuk, V. (2023). Samorozvytok osobystosti maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury u protsesi navchannia shliakhom formuvannia yikh fakhovoi kompetentnosti [Self-development of the personality of future physical education teachers in the learning process through the formation of their professional competence]. *Teoriia i praktyka fizychnoi kultury i sportu*, 1. 178-183. <https://doi.org/10.31470/2786-6424-1/2023-178-183> [in Ukrainian].

- Skoryk, T. (2020). Emotsiina kompetentnist yak neobkhidna skladova profesiinoi uspishnosti suchasnoho vchytelia [Emotional competence as a necessary component of the professional success of a modern teacher]. V. V. Liubarets (Red.). *Osvita maibutnoho: kontseptsii, metody, pidkhody: kolektyvna monohrafiia*. (s. 277-287). Kyiv : Milenium. [in Ukrainian].
- Shyian, B. M. (2006). *Teoriia i metodyka fizychnoho vykhovannia shkoliariv* [Theory and methods of physical education of schoolchildren.]. Chastyna 2. Ternopil : Navchalna knyha. Bohdan. 248 c. URL: <https://surl.lu/vpfqri> [in Ukrainian].
- Belling, P. K., Suss, J. & Ward, P. (2015). Advancing theory and application of cognitive research in sport: Using representative tasks to explain and predict skilled anticipation, decision-making, and option-generation behavior. *Psychology of Sport and Exercise*, 16(1), 45-59. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.08.001> [in English].
- Čajko, M. E., Lorenz, W. & Havrdová, Z. (2021). Enhancing reflectivity in social, care and health professionals – identifying students' abilities and needs. *European Journal of Social Work*. 25 (4), 732-744. <https://doi.org/10.1080/13691457.2021.2016644> [in English].
- Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 85. [in English].
- Grant, A. M., Franklin, J. & Langford, P. (2002). The Self-Reflection and Insight Scale: A new measure of private self-consciousness. *Social Behavior and Personality*, 30 (8), 821-835. <https://doi.org/10.2224/sbp.2002.30.8.821> [in English].
- Jowett, S., & Cockerill, I. M. (2003). Olympic medallists' perspective of the coach–athlete relationship. *Psychology of Sport and Exercise*, 4 (4), 313–331. [https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/S1469-0292\(02\)00011-0](https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/S1469-0292(02)00011-0) [in English].
- Lorimer, R. (2013). The Development of Empathic Accuracy in Sports Coaches. *Journal of Sports Science & Coaching*, 4 (1), 26-33. <https://doi.org/10.1080/21520704.2012.706696> [in English].
- Wiemann, J. M. (1977). Explication and test of a model of communicative competence. *Human Communication Research*, 3 (3), 195-213. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.1977.tb00518.x> [in English].

EMPATHY AND REFLECTION AS COMPONENTS OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS IN PHYSICAL CULTURE AND SPORTS

Kulakova Larysa

Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor at the Department of
Developmental and Pedagogical Psychology
Rivne State University of Humanities

 <https://orcid.org/0000-0001-6496-7964>

Yankavs Yuriy

PhD student at the Department of
Developmental and Pedagogical Psychology
Rivne State University of Humanities

 <https://orcid.org/0009-0007-9453-3180>

DOI https://doi.org/10.35619/prap_rv.vi25.458

Abstract. *The article is devoted to examining the psychological mechanisms underlying the formation of communicative competence in future professionals in the field of physical education and sports. It highlights that the effectiveness of a coach's and a physical education teacher's professional activity is directly linked to their ability to establish rapport, motivate athletes, resolve conflicts, and create a positive team climate.*

The paper analyzes theoretical approaches of Ukrainian and international scholars regarding the essence of empathy and reflection as fundamental components of professional expertise. A review of relevant literature made it possible to define empathy as a multidimensional construct that includes cognitive and affective components, and reflection as a mechanism of self-regulation and professional self-improvement. The author emphasizes that the specific nature of the sports environment – characterized by high dynamics and frequent stressful situations – requires specialists to possess well-developed perspective-taking abilities and the capacity for deep self-analysis. The article presents an empirical study aimed at determining the levels of empathy and reflection development among students majoring in “Physical Education and Sports” and “Secondary Education (Physical Education),” as well as establishing their correlation with indicators of communicative competence. The sample consisted of higher education students at the bachelor's and master's levels. For assessment, validated psychometric instruments were used, including the Interpersonal Communication Competence Scale (ICCS), the Interpersonal Reactivity Index (IRI), and the Self-Reflection and Insight Scale (SRIS).

The results of the study indicate that most respondents demonstrate an average level of the investigated traits: communicative competence – 70%, empathy – 65%, and reflection – 60%. A high level was observed in only one-fifth of the students. The article substantiates the statistical relationships among the variables under study. Spearman's correlation analysis confirmed the research hypothesis, revealing a strong positive relationship between empathy and communicative competence (+0.65), as well as a significant relationship between reflection and communicative competence (+0.52). Of particular importance was the cognitive component of empathy (“perspective-taking”), which proved to be a strong predictor of the ability to interact effectively. It was also found that although students are inclined toward self-reflection, this does not always lead to insight (a deep understanding of underlying causes).

Based on the obtained data, the article proposes several ways to improve the professional training of future specialists. The necessity of integrating specialized empathy-development trainings (particularly focused on perspective-taking skills), implementing reflective practices (such as journals and supervision), and applying active socio-psychological learning methods in the educational process is emphasized. The practical significance of the study lies in formulating recommendations aimed at strengthening the psychological component of educational programs to enhance the quality of future coaching and teaching activities.

Key words: *communicative competence, empathy, reflection, future specialists in physical education and sports, professional training.*

Стаття надійшла до редакції 01.10.2025 р.

Кулаков Русланкандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри вікової та педагогічної психології
Рівненського державного гуманітарного університету <https://orcid.org/0000-0003-0033-8784>**Паламарчук Володимир**здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
кафедри вікової та педагогічної психології
Рівненського державного гуманітарного університету <https://orcid.org/0009-0004-8124-4548>DOI https://doi.org/10.35619/prap_rv.vi25.465

ПСИХОЛОГІЧНІ БАР'ЄРИ У ФОРМУВАННІ ЦИФРОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ МАРКЕТОЛОГІВ ТА ШЛЯХИ ЇХ ПОДОЛАННЯ

Анотація. Дослідження спрямоване на визначення психологічних бар'єрів, що перешкоджають формуванню цифрових компетентностей майбутніх маркетологів, і обґрунтування комплексу психолого-педагогічних стратегій їх подолання. Матеріали і методи. Теоретико-аналітичний метод для опрацювання фундаментальних концепцій стресу, копіngu і самоефективності, контент-аналіз емпіричних досліджень цифрової компетентності і комп'ютерної тривожності, структурно-функціональний аналіз для виокремлення психологічних механізмів; узагальнення для розроблення інтегрованої системи стратегій. У межах першого завдання ідентифіковано психологічні бар'єри, які суттєво сповільнюють формування цифрових компетентностей майбутніх маркетологів. До ключових виділено: цифрова тривожність, що проявляється у страху помилки і втрати контролю; технологічне уникання, пов'язане з компенсаційною поведінкою за типом «avoidance coping»; низька цифрова самоефективність, яка зменшує готовність застосовувати складні цифрові інструменти; когнітивне перевантаження, зумовлене складністю маркетингових платформ і обсягом цифрових даних; дезадаптивні установки, що формують переконання «я не здатен опанувати цифрові інструменти».

У межах другого завдання сформовано інтегрований комплекс психолого-педагогічних стратегій, який охоплює три взаємопов'язані напрями. Перший блок – емоційно-регуляторні стратегії, що спрямовані на зниження цифрової тривожності: створення середовища психологічної безпеки, поетапне емоційне десенсибілізування цифрових завдань, техніки когнітивної переоцінки і майндфулнес-практики, які дозволяють студентам поступово входити у цифрове навчання без страху помилки. Другий блок – когнітивні стратегії, які оптимізують сприйняття цифрової складності: поетапне структурування матеріалу, зменшення когнітивного навантаження через сценарні моделі, використання аналогій і карт знань, а також подолання дезадаптивних переконань за допомогою принципів когнітивно-поведінкової терапії. Третій блок – педагогічні стратегії підвищення цифрової самоефективності, що включають забезпечення досвіду успіху, соціальне моделювання, конструктивне вербальне підкріплення і роботу з емоційними і фізіологічними станами студента.

Ключові слова: цифрові компетентності, психологічні бар'єри, цифрова тривожність, технологічне уникання, емоційна регуляція, когнітивно-поведінкові техніки.

Постановка проблеми. Упродовж останнього десятиліття цифрова трансформація стала не просто технологічним чинником розвитку економіки, а системоутворювальним драйвером оновлення професійних компетентностей у сфері маркетингу. Зростання частки digital-інструментів у стратегічному й оперативному маркетингу – від програматік-рішень до аналітичних платформ на основі машинного навчання формує принципово нові когнітивні й операційні вимоги до майбутніх фахівців. Міжнародні аналітичні звіти фіксують, що дефіцит цифрових навичок носить системний характер: за даними Eurostat, у 2023 році лише близько 55–56 % населення ЄС віком 16–74 років мали принаймні базові цифрові навички, що суттєво нижче орієнтирів «цифрового десятиліття» на 2030 рік (Eurostat, 2024). У щорічному звіті State of the Digital Decade 2024 Європейська комісія уточнює, що показник осіб з базовими цифровими навичками становить лише 55,6 % населення ЄС, що підтверджує наявність стабільного розриву між потребами ринку праці та фактичним рівнем цифрової компетентності громадян (European Commission, 2024). На цьому тлі опитування роботодавців і професійні огляди свідчать, що саме digital-маркетинг, робота з даними та аналітика належать до найбільших компетентнісних прогалин у сучасних маркетологів, що підкреслюють, зокрема, звіти American Marketing Association (2025).

Попри широке розмаїття освітніх ресурсів і технологічних можливостей, що сьогодні відкриті для студентів спеціальності «Маркетинг», значна частина здобувачів демонструє підвищену психологічну вразливість у процесі опанування цифрових інструментів. Кожні кілька місяців на ринку з'являються нові рекламні алгоритми, перебудовуються системи аналітики, оновлюються інструменти для створення контенту та автоматизації комунікацій, а конкуренція за робочі місця змушує студентів почуватися так, наче будь-яка затримка у навчанні знижує їхні шанси на професійний старт. У цих умовах майбутній маркетолог повинен не лише засвоїти функціональні можливості інструментів, а і психологічно прийняти особливий режим професії - стан постійного оновлення компетентностей, коли освоєне сьогодні може втратити актуальність уже завтра. Такий режим створює відчуття нестабільності, підсилює тривожність і вимагає значно більшої емоційної стійкості, ніж це традиційно передбачалося в академічній підготовці.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Сукупність досліджених нами наукових джерел дала змогу окреслити кілька ключових ліній, важливих для нашої теми. Фундаментальні психологічні моделі стресу, копінгу і самоефективності задали теоретичний каркас для розуміння того, як саме студенти реагують на цифрові виклики. Транзакційна модель стресу й копінгу Lazarus & Folkman показала, що уникнення (avoidance coping) виникало тоді, коли вимоги середовища суб'єктивно перевищували наявні ресурси, а загроза інтерпретувалась як неконтрольована і така, що загрожує «Я» студента (Lazarus & Folkman, 1984).

Концепція самоефективності А. Bandura навпаки, демонструвала, що очікування власної спроможності є центральним предиктором ініціювання зусиль, їх тривалості і стійкості у ситуаціях, що сприймаються як складні: чим вищою була відчутна особиста ефективність, тим менш імовірною ставала поведінка уникнення перед новими завданнями, у тому числі технологічними (Bandura, 1977).

У площині взаємодії з інформаційними технологіями праці Rosen. Weil та Brosnan розкривали феномен технофобії або комп'ютерної тривожності як стійкого комплексу негативних установок, підвищеної тривоги й уникнення будь-якого контакту з комп'ютерною технікою; дослідження показали, що до половини респондентів у різних вибірках демонстрували виразні ознаки технофобії, а негативні очікування щодо ІТ часто поєднувалися з низькою самоефективністю і специфічними когнітивними спотвореннями (Rosen & Weil, 1990; Brosnan, 1998).

На цьому тлі новітні психометричні роботи К. Y. Gonzalez-Vasquez і співавт. показували, що розвиток цифрових навичок у студентів вищої школи асоціювався не лише з

кращими навчальними результатами, а й із вищими показниками психологічного благополуччя, тобто цифрова компетентність виступала своєрідним ресурсом психічного здоров'я в умовах цифровізованого освітнього середовища (Gonzalez-Vasquez, 2025).

Додатковим аргументом на користь важливості емоційно-психологічного виміру цифрового навчання слугували результати зонтичного огляду U. Paiva і співавт., де було показано, що у глобальних вибірках студентів університетів частка осіб із вираженими симптомами депресії, тривоги і стресу сягала 13–17 % для тяжких форм, а загальний рівень психологічного навантаження в академічному середовищі є хронічно високим, що робить будь-які додаткові «цифрові» виклики потенційним тригером дезадаптивних реакцій (Paiva et al., 2025).

У роботі Wang і співавт. було показано, що цифрова компетентність університетських студентів, інтерпретована через призму теорії самовизначення, знижувала ризики погіршення психологічного благополуччя в умовах дистанційного навчання (Wang et al., 2021). L. Pan і співавт. продемонстрували, що цифрова компетентність має сильний позитивний вплив на навчальну поведінку, а рівень цифровізації університетського середовища додатково підсилювали цю залежність (Pan et al., 2024). Дослідження Katsarou показало, що низька комп'ютерна тривожність і висока комп'ютерна самоефективність виступали найсильнішими предикторами самосприйнятої цифрової компетентності і задоволеності онлайн-навчанням (Katsarou, 2021). Нарешті, роботи J. Jazuli і співавт. показали, що саме цифрова маркетингова грамотність і пов'язана з нею впевненість у власних можливостях істотно збільшували готовність молоді до онлайн-підприємництва, опосередковуючи ефекти освітніх програм з підприємництва на реальну готовність вести бізнес у цифровому середовищі (Jazuli et al., 2024).

У сукупності ці дослідження підтвердили: (1) цифрові навички й цифрова самоефективність тісно пов'язані з благополуччям і навчальною успішністю; (2) технофобія і комп'ютерна тривожність формують суттєві бар'єри до залучення; (3) спеціалізовані контексти, зокрема маркетинг і підприємництво, потребують окремого розгляду. Водночас у наявному корпусі робіт практично відсутні дослідження, які б цілеспрямовано аналізували психологічні бар'єри формування саме цифрових компетентностей майбутніх маркетологів (а не студентів загалом) у зв'язці з практикоорієнтованим використанням аналітичних платформ, панелей показників і AI-інструментів, що й окреслює ту наукову прогалину, яку має заповнити наше дослідження.

Мета статті – визначити психологічні бар'єри, що перешкоджають формуванню цифрових компетентностей майбутніх маркетологів, й обґрунтувати шляхи їх подолання на основі сучасних психолого-педагогічних стратегій.

Виклад основного матеріалу дослідження. У межах першого завдання доцільно систематизувати ключові групи психологічних бар'єрів, які перешкоджають формуванню цифрових навичок у майбутніх маркетологів. Попри різноманітність проявів, більшість з них зводяться до чотирьох базових вимірів: цифрова тривожність, уникання цифрових технологій, низький рівень цифрової самоефективності і когнітивна перевантаженість. Розглянемо їх детальніше.

Цифрова тривожність як емоційний бар'єр навчання. Міжнародні огляди показали, що в середньому близько 40 % студентів вищої освіти демонструють симптоми тривоги, причому цифрові формати навчання (онлайн-курси, платформи оцінювання, аналітичні панелі) часто виступають додатковим тригером стресу і емоційного перенапруження (Paiva et al. 2025). Причини цифрової тривожності різноманітні. Частина студентів пов'язує її з попереднім негативним досвідом, частина - з глибинним страхом, що помилка відразу стане видимою для інших (особливо в умовах застосування аналітичних панелей, метрик ефективності й AI-аналітики). У маркетинговій освіті, де результативність діяльності часто прив'язана до вимірюваних показників, емоційний тиск посилюється.

Уникання цифрових технологій як поведінковий бар'єр. Другий відчутний бар'єр – технологічне уникання, яке у психології розглядають як форму компенсаторної поведінки. У психологічній науці таку модель поведінки розглядали в межах концепцій *avoidance coping* (Lazarus & Folkman, 1984) і поведінкових проявів технофобії або «computer anxiety» (Rosen & Weil, 1990; Brosnan, 1998), де уникання виступає реакцією на емоційний дискомфорт або очікувану некомпетентність при взаємодії з технологічними системами. Студент, відчуваючи дискомфорт чи невпевненість у власних цифрових навичках, обирає обхідні стратегії: мінімізує взаємодію з технологіями, відкладає виконання цифрових завдань, надає перевагу традиційним формам роботи (ручні розрахунки, написання текстів без цифрових інструментів тощо).

Галузеві опитування свідчать, що значна частина маркетологів відчуває невпевненість у роботі з даними та аналітикою: за результатами дослідження Funnel, близько 40% фахівців не надто впевнені в здатності своєї організації ефективно використовувати маркетингові дані для зростання, а понад третина визнає прогалини у власних знаннях і навичках аналізу даних; інший аналіз показує, що 41% маркетингових команд не впевнені у своїй здатності збирати, аналізувати й презентувати дані, а 35 % відчувають дискомфорт навіть при інтерпретації аналітичних звітів (Funnel, 2022). Низька цифрова самоефективність як мотиваційно-когнітивний бар'єр. Третім центральним психологічним бар'єром є низький рівень цифрової самоефективності, тобто переконання студента, що він неспроможний успішно виконувати цифрові завдання, навіть якщо має достатні ресурси або підтримку. Теорія самоефективності А. Bandura показала, що саме очікування індивіда щодо власної здатності досягти результату визначають факт залучення до діяльності, інтенсивність і тривалість зусиль і наполегливість у подоланні перешкод (Bandura, 1977). Тобто якщо студент не вірить у власну цифрову компетентність, він схильний уникати складних цифрових завдань, швидко здаватися при перших труднощах і мінімізувати витрати зусиль, що на практиці проявляється у відкладанні роботи з цифровими інструментами або виборі найпростіших форм взаємодії.

Когнітивна перевантаженість як інтелектуальний бар'єр. У сучасному цифровому середовищі маркетингова діяльність передбачає взаємодію з широким спектром інструментів, кожен з яких має власну логіку, інтерфейс та вимоги до аналітичного мислення. Студенти змушені швидко перемикатися між рекламними кабінетами, дашбордами з метриками ефективності, сервісами конкурентного аналізу, інструментами для створення контенту та платформами зі штучним інтелектом, що підтримують сегментацію або персоналізацію взаємодій із клієнтами. Таке середовище створює ситуацію постійного багатозадачності, яка, за даними когнітивної психології, підвищує ризик інформаційного перевантаження і знижує продуктивність засвоєння знань. Додаткову напругу викликає швидкий цикл оновлення цифрових платформ: інтерфейси регулярно змінюються, а деякі можливості зникають або доповнюються новими функціями. Для студентів із низьким рівнем базової впевненості це викликає відчуття невизначеності й дезорієнтації, адже вони не лише вчать користуватися інструментом, а й намагаються «встигнути» за його еволюцією.

Таким чином, аналіз психологічних бар'єрів показав, що труднощі студентів із формуванням цифрових компетентностей не зводяться до знання чи незнання конкретних інструментів.

Тому ефективні шляхи подолання бар'єрів мають бути комплексними і базуватися на доказових психолого-педагогічних підходах. Тож ми розглянемо три групи стратегій:

- емоційно-регуляційні стратегії зниження цифрової тривожності,
- когнітивні стратегії оптимізації сприйняття цифрової складності,
- педагогічні методи підвищення цифрової самоефективності і сталого навчального залучення (див.табл.1).

Таблиця 1

Психолого-педагогічні стратегії подолання психологічних бар'єрів і формування цифрових компетентностей майбутніх маркетологів

Підтип, інтервенція	Ключова ідея	Конкретні інструменти / кроки
<i>Емоційно-регуляційні стратегії зниження цифрової тривожності</i>		
Підтримувальне освітнє середовище	Формування безпечного середовища, де помилка не загрожує статусу студента	- Створення тренувальних середовищ без ризику «зіпсувати реальні дані». - Використання «пісочниць» для роботи з платформами. - Регулярний доброзичливий зворотний зв'язок, заборона токсичних коментарів. - Нормалізація помилок як частини навчання. - Чіткі правила поважної взаємодії в групі.
Емоційне десенсибілізуванн я цифрових завдань	Поступове зниження емоційної реактивності через м'який вхід у цифрові дії	- Мікрозавдання з дуже низьким порогом складності. - Часте повторення знайомих операцій. - Поступове введення складніших задач (налаштування аналітики, інтерпретація метрик). - Візуалізація прогресу (шкали, трекери).
Техніки регуляції емоцій у цифровому навчанні: когнітивна переоцінка	Заміна інтерпретації «загрози» на «виклик, який можна подолати»	- Обговорення типових «страшних» ситуацій (збій, помилка). - Рефреймінг: від «я не зможу» до «я ще вчуся». - Письмові вправи з переосмислення цифрових невдач
Техніки регуляції емоцій: майндфулнес-практики	Підвищення стійкості уваги і зменшення тривожності	- Короткі майндфулнес-експрес-вправи перед цифровими завданнями. - Фокус на диханні / тілесних відчуттях. - Усвідомлене спостереження за емоціями без осуду
Техніки регуляції емоцій: емоційно-позитивне підкріплення	Закріплення позитивних емоцій, пов'язаних із цифровими успіхами	- Відзначення навіть малих досягнень. - Використання «щоденників успіху». - Публічна фіксація прогресу (бейджі, рейтинги без соромлення слабших)
<i>Когнітивні стратегії оптимізації сприйняття цифрової складності</i>		
Зниження когнітивного навантаження через поетапне структурування	Зменшення перевантаженості робочої пам'яті за рахунок структурованої подачі	- Розбиття складних платформ на логічні модулі. - Використання простих інтерфейсів на старті. - Поступове додавання функцій
Поетапне структурування:	Зниження невизначеності через	- Покрокові інструкції («step-by-step»). - Сценарії виконання типових маркетингових задач.

багаторівневі інструкції	чіткі покрокові сценарії	- Використання скріншотів, схем процесів
«Когнітивне сходження»: аналогії і перенесення	Використання знайомих схем як опори для опанування нових інструментів	- Порівняння різних платформ за спільною логікою. - Використання аналогій («CRM як організатор контактів», «аналітика як медична діагностика бізнесу») - Пояснення нових функцій через вже відомі
«Когнітивне сходження»: карти знань	Візуалізація структурних зв'язків між цифровими поняттями	- Створення карт знань. - Візуальні схеми зв'язків між інструментами. - Колективне конструювання схем у групі.
Подолання негативних когнітивних установок	Трансформація дезадаптивних переконань щодо власної цифрової спроможності	- Виявлення типових думок «я не здатен». - Аналіз доказів «за» і «проти» цих переконань. - Формування альтернативних, більш реалістичних суджень
Подолання когнітивних спотворень	Зменшення катастрофізації й «чорно-білого мислення» в цифрових задачах	- Виявлення мисленнєвих помилок («якщо помилюся - все провалено») - Вправи з альтернативних сценаріїв («що реально станеться») - Розбір кейсів «помилка → навчання → успіх»
<i>Педагогічні методи підвищення цифрової самоефективності і навчальної залученості</i>		
Забезпечення досвіду успіху	Накопичення реальних успіхів як головне джерело зростання самоефективності	- Невеликі, досяжні завдання у реальних платформах. - Чіткі критерії успіху. - Фіксація прогресу через чек-листи, трекери
Mastery: акцент на поступовому прогресі	Переведення фокусу з результату на процес розвитку	- Рефлексивні щоденники («чого навчився за тиждень») - Порівняння студента з самим собою «тиждень/місяць тому». - Відмова від некоректних порівнянь із «ідеальними» студентами
Соціальне моделювання	Підвищення самоефективності через спостереження успіху подібних інших	- Демонстрації робіт попередніх студентів. - Запрошення випускників для міні-лекцій / майстер-класів. - Організація peer-mentoring (старші студенти як наставники)
Регуляція емоційних станів	Зменшення фізіологічних і емоційних проявів тривоги, що підривають самоефективність	- Обговорення нормальності стресу при навчанні новому. - Короткі релаксаційні практики перед складними завданнями. - Розбір типових тілесних реакцій (серцебиття, напруга) і способів їх зниження.

Джерело: власна розробка автора

Отже, запропонована система стратегій показує, що подолання психологічних бар'єрів у формуванні цифрових компетентностей майбутніх маркетологів можливе лише за умови цілеспрямованої перебудови освітнього процесу: від технократичного «навчити інструменту» до психолого орієнтованого дизайну, який одночасно знижує цифрову тривожність, оптимізує сприйняття складності і послідовно нарощує саме відчуття «я можу». Таблиця 1 фіксує, що йдеться не про поодинокі прийоми, а про взаємопов'язаний контур впливу, тобто емоційно-регуляційні практики створюють безпечний простір для проб і помилок, когнітивні стратегії структурованого навчання зменшують хаос і перевантаження, а педагогічні методи підвищення самоефективності перетворюють разові успіхи на стійку мотивацію до цифрової практики. У такій конфігурації психолого-педагогічні інтервенції перестають бути «додатком» до курсу й стають його конструктивною основою, що дозволяє інтегрувати роботу з емоціями, мисленням і самооцінкою студентів безпосередньо в логіку опанування цифрового маркетингового інструментарію.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Дослідження виявило, що психологічні бар'єри у формуванні цифрових компетентностей майбутніх маркетологів мають комплексну природу, і саме тому потребують багатовимірних рішень, що поєднують емоційний, когнітивний і мотиваційно-поведінковий рівні. Аналіз показав, що цифрова тривожність, низька самоефективність і когнітивні спотворення не тільки уповільнюють розвиток компетентностей, а й формують стійкі патерни уникання, які поглиблюються за відсутності цілеспрямованих інтервенцій.

Розроблена система психолого-педагогічних стратегій доводить, що цифрове навчання стає результативним лише тоді, коли освітній процес трансформується з передачі інструментів на створення умов, у яких студент здатний регулювати власний емоційний стан, осмислювати складність через структуровані когнітивні опори та відчувати зростання власної спроможності.

СПИСОК ПОСИЛАНЬ

- American Marketing Association. (2025, January 31). The skills marketers need in 2025 and beyond. 2025 AMA Marketing Skills Report. URL: <https://www.ama.org/2025/01/31/2025-marketing-skills-report/>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. URL: <https://educational-innovation.sydney.edu.au/news/pdfs/Bandura%201977.pdf>
- Brosnan, M. J. (1998). *Technophobia: The psychological impact of information technology*. Routledge. URL: <https://surl.lu/aasyya>
- European Commission. (2024, July 2). Commission publishes 2024 State of the Digital Decade Report. Digital Skills and Jobs Platform. URL: <https://digital-skills-jobs.europa.eu/en/latest/news/commission-publishes-2024-state-digital-decade-report>
- Eurostat. (2024, February 22). Digital skills in 2023: impact of education and age. URL: <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/w/ddn-20240222-1>
- Funnel (2022, November 30). Marketers reveal they lack data confidence. Funnel Blog. URL: <https://funnel.io/blog/marketers-lack-data-confidence>
- Gonzalez-Vasquez, K. Y., Guevara-Peñaranda, N. S., Riera-Hermida, F. P., Ledesma-Acosta, B. V., & Gonzalez-Vazquez, M. E. (2025). Impact of digital skills on psychological well-being and academic performance: Evidence in college students. *TPM – Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, 32(S2), 643–660. URL: <https://www.tpmmap.org/>
- Jazuli, J., Lestari, A. D. S., Sudarmiati, S., & Firmansyah, R. (2024). Implementation of digital marketing literacy in entrepreneurship learning to improve online business readiness.

- International Journal of Economics and Management Research, 3(1), 86–102. DOI: <https://doi.org/10.55606/ijemr.v3i1.160>
- Katsarou, E. (2021). The effects of computer anxiety and self-efficacy on L2 learners' self-perceived digital competence and satisfaction in higher education. *Journal of Education and e-Learning Research*, 8(2), 158–172. DOI: <https://doi.org/10.20448/journal.509.2021.82.158.172>
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer Publishing Company. URL: <https://archive.org/details/stressappraisalc0000laza>
- Paiva, U., Cortese, S., Flor, M., Moncada-Parra, A., Lecumberri, A., Eudave, L., Magallón, S., García-González, S., Sobrino-Morras, Á., Piqué, I., Mestre-Bach, G., Solmi, M., & Arrondo, G. (2025). Prevalence of mental disorder symptoms among university students: An umbrella review. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 175, DOI: <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2025.106244>
- Pan, L., Haq, S. U., & Nadeem, M. (2024). The impact of digital competence and personal innovativeness on the learning behavior of students: Exploring the moderating role of digitalization in higher education quality. *SAGE Open*, 14(2). DOI: <https://doi.org/10.1177/21582440241265919>
- Rosen, L. D., & Weil, M. M. (1990). *Myths, realities, and future perspectives of technophobia* [Measurement instrument record]. GESIS – Leibniz Institute for the Social Sciences. URL: <https://search.gesis.org/publication/zis-RosenWeil1990Myths>
- Wang, X., Zhang, R., Wang, Z., & Li, T. (2021). How does digital competence preserve university students' psychological well-being during the pandemic? An investigation from self-determined theory. *Frontiers in Psychology*, 12. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.652594>

REFERENCES

- American Marketing Association. (2025, January 31). The skills marketers need in 2025 and beyond. 2025 AMA Marketing Skills Report. URL: <https://www.ama.org/2025/01/31/2025-marketing-skills-report/> [in English]
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. URL: <https://educational-innovation.sydney.edu.au/news/pdfs/Bandura%201977.pdf> [in English]
- Brosnan, M. J. (1998). *Technophobia: The psychological impact of information technology*. Routledge. URL: <https://surl.lu/aasyya> [in English]
- European Commission. (2024, July 2). Commission publishes 2024 State of the Digital Decade Report. Digital Skills and Jobs Platform. URL: <https://digital-skills-jobs.europa.eu/en/latest/news/commission-publishes-2024-state-digital-decade-report> [in English]
- Eurostat. (2024, February 22). Digital skills in 2023: Impact of education and age. URL: <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/w/ddn-20240222-1> [in English]
- Funnel. (2022, November 30). Marketers reveal they lack data confidence. Funnel Blog. URL: <https://funnel.io/blog/marketers-lack-data-confidence> [in English]
- Gonzalez-Vasquez, K. Y., Guevara-Peñaranda, N. S., Riera-Hermida, F. P., Ledesma-Acosta, B. V., & Gonzalez-Vazquez, M. E. (2025). Impact of digital skills on psychological well-being and academic performance: Evidence in college students. *TPM – Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, 32(S2), 643–660. URL: <https://www.tpmmap.org/> [in English]
- Jazuli, J., Lestari, A. D. S., Sudarmiatin, S., & Firmansyah, R. (2024). Implementation of digital marketing literacy in entrepreneurship learning to improve online business readiness. *International Journal of Economics and Management Research*, 3(1), 86–102. DOI: <https://doi.org/10.55606/ijemr.v3i1.160> [in English]

- Katsarou, E. (2021). The effects of computer anxiety and self-efficacy on L2 learners' self-perceived digital competence and satisfaction in higher education. *Journal of Education and e-Learning Research*, 8(2), 158–172. DOI: <https://doi.org/10.20448/journal.509.2021.82.158.172> [in English]
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer Publishing Company. URL: <https://archive.org/details/stressappraisalc0000laza> [in English]
- Paiva, U., Cortese, S., Flor, M., Moncada-Parra, A., Lecumberri, A., Eudave, L., Magallón, S., García-González, S., Sobrino-Morras, Á., Piqué, I., Mestre-Bach, G., Solmi, M., & Arrondo, G. (2025). Prevalence of mental disorder symptoms among university students: An umbrella review. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 175. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2025.106244> [in English]
- Pan, L., Haq, S. U., & Nadeem, M. (2024). The impact of digital competence and personal innovativeness on the learning behavior of students: Exploring the moderating role of digitalization in higher education quality. *SAGE Open*, 14(2). DOI: <https://doi.org/10.1177/21582440241265919> [in English]
- Rosen, L. D., & Weil, M. M. (1990). Myths, realities, and future perspectives of technophobia [Measurement instrument record]. *GESIS – Leibniz Institute for the Social Sciences*. URL: <https://search.gesis.org/publication/zis-RosenWeil1990Myths> [in English]
- Wang, X., Zhang, R., Wang, Z., & Li, T. (2021). How does digital competence preserve university students' psychological well-being during the pandemic? An investigation from self-determined theory. *Frontiers in Psychology*, 12. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.652594> [in English]

PSYCHOLOGICAL BARRIERS IN THE FORMATION OF DIGITAL COMPETENCES OF FUTURE MARKETERS AND WAYS TO OVERCOME THEM

Ruslan Kulakov

Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor at the Department of
Developmental and Pedagogical Psychology
Rivne State University of Humanities
 <https://orcid.org/0000-0003-0033-8784>

Volodymyr Palamarchuk

PhD Student at the Department of
Developmental and Pedagogical Psychology,
Rivne State Humanities University
 <https://orcid.org/0009-0004-8124-4548>

DOI https://doi.org/10.35619/prap_rv.vi25.465

Abstract. *The study aims to identify psychological barriers that hinder the formation of digital competencies of future marketers and substantiating a set of psychological and pedagogical strategies for overcoming them. Materials and methods. Theoretical and analytical methods for studying the fundamental concepts of stress, coping and self-efficacy, content analysis of empirical studies of digital competence and computer anxiety, structural and functional analysis for identifying psychological mechanisms; generalization for developing an integrated system of strategies. Within the first task, psychological barriers were identified that significantly slow down the formation of digital competencies of future marketers.*

The key ones are: digital anxiety, which manifests itself in the fear of error and loss of control; technological avoidance associated with compensatory behavior of the avoidance coping type; low digital self-efficacy, which reduces the willingness to use complex digital tools; cognitive overload caused by the complexity of marketing platforms and the volume of digital data; maladaptive attitudes that form the belief “I am not able to master digital tools”. Within the framework of the second task, an integrated set of psychological and pedagogical interventions has been formed, which covers three interrelated areas.

The first block is emotional-regulatory strategies aimed at reducing digital anxiety: creating an environment of psychological safety, gradual emotional desensitization of digital tasks, cognitive reappraisal techniques and mindfulness practices that allow students to gradually enter digital learning without fear of making mistakes. The second block is cognitive strategies that optimize the perception of digital complexity: gradual structuring of the material, reducing cognitive load through scenario models, using analogies and knowledge maps, as well as overcoming maladaptive beliefs using the principles of cognitive behavioral therapy. The third block is pedagogical strategies for increasing digital self-efficacy, which include providing mastery experiences, social modeling, constructive verbal reinforcement, and working with the emotional and physiological states of the student.

Key words: *digital competencies, psychological barriers, digital anxiety, technological avoidance, emotional regulation, cognitive-behavioral techniques, mindfulness.*

Стаття надійшла до редакції 15.10.2025

Кулаков Русланкандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри вікової та педагогічної психології,
Рівненський державний гуманітарний університет <https://orcid.org/0000-0003-0033-8784>**Паламарчук Владислав**здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
кафедри вікової та педагогічної психології
Рівненський державний гуманітарний університет, <https://orcid.org/0009-0001-8074-9999>DOI https://doi.org/10.35619/prap_rv.vi25.468

ВПЛИВ САМООЦІНКИ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ НА КОМУНІКАТИВНУ ПОВЕДІНКУ СТУДЕНТІВ БІЗНЕС-СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Анотація. *Стаття спрямована на теоретико-аналітичне осмислення впливу самооцінки і професійної ідентичності на комунікативну поведінку студентів бізнес-спеціальностей у контексті психології освіти. Мета статті полягає в аналізі психологічних механізмів, через які самооцінка і професійна ідентичність опосередковують ініціативність, стійкість до оцінювання і гнучкість взаємодії в типових навчально-професійних ситуаціях (дискусії, кейс-аналіз, командні проєкти, презентації). Використано методи синтезу, порівняння, концептуального узагальнення і систематизації наукових джерел; здійснено структурно-логічне моделювання параметрів комунікативної поведінки з подальшою операціоналізацією у вигляді авторської узагальнювальної таблиці. Проаналізовано самооцінку як психологічну детермінанту комунікативної поведінки і розкрито сутність професійної ідентичності як нормативно-рольового регулятора взаємодії.*

Визначено, що самооцінка зумовлює готовність студента до комунікативної активності і витримування соціального оцінювання, тоді як професійна ідентичність задає зміст і стандарти професійно орієнтованого спілкування. Доведено, що самооцінка функціонує як системний внутрішній регулятор якості взаємодії (а не лише її інтенсивності), визначаючи здатність студента зберігати конструктивність під тиском публічного оцінювання й рольової невизначеності. Автором здійснено систематизацію ключових параметрів комунікативної поведінки студентів бізнес-спеціальностей і психологічних механізмів їхнього зв'язку із самооцінкою (ініціювання або уникання контакту, реакція на оцінювання і критику, вибір комунікативної стратегії, публічна комунікація, стійкість у конфліктно-переговорних ситуаціях). Отримані результати дозволили уточнити роль самооцінки у формуванні ефективної комунікативної поведінки студентів бізнес-спеціальностей. Результати дослідження можуть бути корисними для викладачів бізнес-дисциплін, практичних психологів ЗВО і розробників тренінгів soft skills під час проєктування навчальних форматів, які знижували б ризики уникання і підтримували асертивну і кооперативну комунікацію.

Ключові слова: *низька, самооцінка, самоефективність, професійна ідентичність; комунікативна поведінка; компетентність; публічне оцінювання, критика, уникнення конфлікту.*

Постановка проблеми. Упродовж останнього десятиліття система вищої освіти дедалі активніше орієнтується не лише на формування професійних знань, а і на розвиток soft skills (м'які навички), серед яких комунікативна компетентність посідає центральне місце. Для студентів бізнес-спеціальностей (менеджмент, підприємництво) комунікація є не допоміжною, а базовою професійною діяльністю, пов'язаною з веденням переговорів, презентацією ідей, міжособистісною взаємодією в командах і публічним представленням результатів. Саме тому психологічні чинники, що опосередковують комунікативну поведінку майбутніх фахівців, набувають особливої наукової і прикладної значущості.

Актуальність дослідження зумовлена зростанням ролі комунікативних компетентностей у сучасному бізнес-середовищі. За даними World Economic Forum, комунікація, критичне мислення і здатність до командної взаємодії стабільно належать до ключових навичок, що визначають конкурентоспроможність фахівців у XXI столітті (World Economic Forum, 2023). Водночас результати психологічних досліджень свідчать, що ефективність комунікації студентів залежить не лише від рівня мовленнєвих умінь, а і від внутрішніх психологічних чинників, зокрема самооцінки та сформованості професійної ідентичності (van Tonder et al., 2022; Ismailova et al., 2025; Yang et al., 2025).

Актуальність проблеми також посилюється специфікою освітнього і соціального контексту, у якому перебувають сучасні студенти бізнес-спеціальностей. Вони одночасно стикаються з необхідністю професійного самовизначення та високим рівнем комунікативної конкуренції в аудиторному, проєктному і цифровому середовищах, де постійне порівняння, публічне оцінювання і демонстрація компетентності стають нормою. За порівняльними даними дослідження EUROSTUDENT 8 у країнах Європейського простору вищої освіти в середньому лише 65 % студентів висловлювали готовність рекомендувати свою освітню програму, а в галузі Business, Administration and Law – 69 %, що опосередковано вказує на наявність значної частки студентів, які на етапі навчання не демонструють впевненості у правильності професійного вибору (Schirmer, 2024).

У таких умовах особливої наукової і практичної значущості набуває дослідження внутрішніх психологічних детермінант комунікативної поведінки студентів бізнес-спеціальностей. Аналіз ролі самооцінки і професійної ідентичності дозволяє глибше зрозуміти причини варіативності комунікативних стратегій, труднощів публічної взаємодії й адаптації до професійно орієнтованих форм навчання, що підтверджує актуальність обраної теми в сучасному освітньо-психологічному контексті.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Аналіз сучасних наукових досліджень засвідчує стійкий інтерес до вивчення психологічних чинників, що опосередковують комунікативну поведінку студентської молоді, зокрема в контексті самооцінки, самоефективності і професійного самовизначення. У межах емпіричних досліджень останніх років самооцінка дедалі частіше розглядається не ізольовано, а у зв'язку з міжособистісною комунікативною компетентністю, соціальною адаптацією і психологічним добробутом студентів. Зокрема, у дослідженнях доведено, що рівень самооцінки разом із процесами соціального порівняння і характеристиками комунікаційної компетентності виступає значущим предиктором психологічного благополуччя студентів, визначаючи якість їхніх міжособистісних взаємодій у навчальному середовищі (Ismailova et al., 2025). Подібні висновки отримано і в дослідженнях, де самооцінка і комунікативна компетентність розглядалися як фактори, пов'язані з відчуттям самотності і соціальної ізоляції серед університетської молоді (van Tonder et al., 2022).

Окрему групу становлять роботи, присвячені аналізу соціального уникання і комунікативної тривожності. У цих дослідженнях показано, що знижена самооцінка асоціюється з тенденцією до соціального уникання, тоді як вплив цього зв'язку може опосередковуватися ресурсними або дистресовими психологічними змінними, зокрема резильєнтністю і соціальним дистресом (Shang et al., 2025). Таким чином, сучасні емпіричні

дані підтверджують, що самооцінка впливає не лише на емоційний стан студентів, а і на вибір поведінкових стратегій у міжособистісній взаємодії, особливо в ситуаціях оцінювання та соціального ризику.

Паралельно розвивається напрям досліджень, у межах якого комунікативна поведінка аналізується крізь призму професійної ідентичності. Хоча більшість емпіричних моделей цього типу зосереджені на медичній або педагогічній освіті, їхні результати мають методологічне значення і для бізнес-напрямів. Так, встановлено, що сформованість професійної ідентичності і професійних цінностей пов'язана з рівнем комунікативної компетентності й реальними поведінковими проявами у професійно значущих ситуаціях, причому ці зв'язки можуть мати опосередкований характер (Yang et al., 2025). Це свідчить про те, що професійна ідентичність виконує функцію нормативної рамки, яка задає зміст і спрямованість комунікації, однак її поведінкова реалізація залежить від внутрішніх психологічних ресурсів суб'єкта.

Українські наукові дослідження доповнюють цю картину, акцентуючи на динамічному характері самооцінки у студентському віці та її залежності від умов навчання, соціально-психологічної адаптації й поєднання навчальної та трудової діяльності (Пасічник & Сидоренко, 2020; Березовська, 2022). У межах цих робіт підкреслюється, що студентський вік є періодом підвищеної чутливості до зворотного зв'язку та соціальних порівнянь, що має безпосередні наслідки для комунікативної активності й стилю взаємодії. Додатково вказується на роль стресових чинників навчального середовища, які можуть підсилювати як унікальні, так і захисні комунікативні реакції (Мартинюк 2018).

Незважаючи на наявність численних досліджень, залишається недостатньо вивченим їхній інтегрований вплив на комунікативну поведінку студентів бізнес-спеціальностей.

Мета статті – проаналізувати вплив самооцінки і професійної ідентичності на комунікативну поведінку студентів бізнес-спеціальностей у контексті сучасної психології освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. У психологічній науці самооцінка традиційно розглядається як центральний компонент Я-концепції, що відображає суб'єктивну оцінку особистістю власних якостей, можливостей і соціальної значущості (Rosenberg, 1965; Coopersmith, 1967). Згідно з соціально-когнітивною теорією А. Bandura, уявлення індивіда про власну ефективність (self-efficacy) виступає ключовим регулятором соціальної поведінки, визначаючи готовність ініціювати комунікацію, витримувати міжособистісні виклики та підтримувати активність у складних соціальних ситуаціях. Високий рівень self-efficacy сприяє інтерпретації комунікативних труднощів як керованих, що знижує тенденцію до унікальної поведінки та підвищує стійкість до соціального стресу. (Bandura, 1997).

Для студентів бізнес-спеціальностей рівень самооцінки фактично визначає те, як саме вони входять у комунікативну взаємодію: чи готові брати слово в дискусії, відкрито формулювати і захищати власну позицію, сприймати зауваження без захисних реакцій і адаптуватися до змін у переговорному процесі. У цьому сенсі самооцінка виступає не фоновою рисою, а внутрішнім регулятором комунікативної поведінки.

Водночас самооцінка в студентському віці залишається динамічним утворенням, чутливим до навчальних результатів, міжособистісних порівнянь і соціального зворотного зв'язку. Як показують дослідження, саме взаємодія з викладачами та однолітками відіграє ключову роль у її трансформації на цьому етапі розвитку (Співак, 2018). У контексті бізнес-освіти ця залежність посилюється, оскільки значна частина навчальної діяльності відбувається у публічному форматі - через презентації, кейс-обговорення та командні проекти, де комунікативна активність стає одночасно й індикатором, і чинником самооцінки.

У сучасній психології професійна ідентичність розглядається як багатовимірне особистісне утворення, що інтегрує уявлення індивіда про себе в професійній ролі,

прийняття цінностей і норм професійної спільноти, а також усвідомлення власної відповідності вимогам обраної діяльності. Класичне підґрунтя цього підходу було закладене в теорії психосоціального розвитку Erikson, де ідентичність трактувалася як процес, локалізований одночасно в ядрі індивіда і в ядрі культури спільноти, тобто як результат інтеграції індивідуального досвіду з соціально санкціонованими очікуваннями; у цій рамці професійно-рольова визначеність розглядалася як один із ключових доменів стабілізації Я-образу на переході до дорослості (Erikson, 1968)

Подальший розвиток концепції професійної ідентичності був пов'язаний із дослідженнями організаційної та соціальної психології. Зокрема, Ibarra трактувала професійну ідентичність як динамічний процес рольової адаптації, у межах якого індивід конструював образ «професійного Я» через послідовність дій: спостереження за рольовими моделями, експериментування з пробними версіями себе й оцінювання їх «придатності» на основі рефлексії і соціального зворотного зв'язку (Ibarra, 1999). Такий підхід принципово важливий для аналізу студентської молоді, оскільки дозволяє трактувати професійну ідентичність не як завершений результат, а як процес становлення, що відбувається ще до входження в повноцінну трудову діяльність. Для студентів бізнес-спеціальностей формування професійної ідентичності має низку специфічних особливостей. По-перше, бізнес-професії характеризуються високою комунікативною насиченістю, що означає: спілкування є не просто супровідною активністю, а центральним інструментом професійної реалізації. По-друге, бізнес-освіта з ранніх етапів передбачає залучення студентів до ситуацій квазіпрофесійної діяльності (презентації, кейс-аналіз, групові проекти), у межах яких формується відчуття належності до професійної спільноти ще до офіційного статусу фахівця.

З позицій теорії соціальної ідентичності членство в соціальній групі не лише формує самовизначення (self-definition), а й задає рамку нормативних очікувань щодо взаємодії: індивід інтерпретує ситуацію через призму «ми–вони», орієнтується на групові норми та діє у спосіб, який підтримує позитивну відмінність інгрупи у міжгрупових відносинах (Tajfel & Turner, 1986). Таким чином, професійна ідентичність виступає своєрідною нормативною рамкою комунікації, яка задає допустимі й бажані форми поведінки.

Таким чином, після розгляду самооцінки с професійної ідентичності як базових психологічних конструктів, виникає потреба перейти від їх теоретичного опису до аналізу конкретних проявів у комунікативній поведінці студентів. Якщо професійна ідентичність задає уявлення про те, як має поводитися майбутній фахівець у бізнес-середовищі, то рівень самооцінки визначає, наскільки студент готовий реалізувати ці уявлення в реальній взаємодії. Саме самооцінка впливає на ініціативність у спілкуванні, реакцію на критику, вибір комунікативної стратегії, ставлення до публічних виступів і поведінку в конфліктних ситуаціях. Систематизацію основних параметрів комунікативної поведінки студентів бізнес-спеціальностей та психологічних механізмів їхнього зв'язку із самооцінкою подано в табл. 1.

Таблиця 1

Вплив самооцінки на комунікативну поведінку студентів бізнес-спеціальностей

Параметр комунікативної поведінки	Психологічний механізм	Роль самооцінки	Типовий прояв у навчальних бізнес-ситуаціях
Ініціювання або уникання контакту	Оцінка ймовірності успіху, очікування соціальних наслідків (помилка, осуд, втрата статусу) - рішення «вступати, не вступати»	Низька самооцінка підвищує чутливість до можливого	Хтось першим бере слово, ставить питання, пропонує ідею; інший «відсиджується»,

		негативного зворотного зв'язку («я виглядатиму слабо») – уникання	говорить лише за прямого запиту
Реакція на оцінювання і критику	Отримана критика оцінюється індивідом або як інформація для корекції дій, або як загроза власній цінності; у першому випадку вона стимулює перегляд поведінки та адаптацію, у другому активізує захисні реакції, що обмежують конструктивну комунікацію	Крихка, занижена самооцінка частіше переводить критику в «суд над особистістю» - образа, виправдання, уникання	Після зауваження студент або уточнює критерії, просить приклад, або різко «закривається», переходить у самооправдання чи мовчання
Вибір стратегії взаємодії: (асертивність, захисність, домінування, кооперація)	Індивід регулює власну роль і статус у групі, обираючи комунікативний стиль, спрямований або на захист Я, або на його конструктивне підтвердження через взаємодію.	Низька самооцінка підштовхує до захисності або поступливості; завищена-крихка до потреби «перемагати»	У команді одна частина студентів «тисне», інша - уникає конфлікту; оптимальний стиль - аргументована, спокійна позиція і кооперація
Публічна комунікація: страх виступу	Очікування невдачі і зосередження на власній оцінці з боку інших підвищують комунікативну тривожність, що зумовлює уникання публічної взаємодії або зниження якості виконання.	Низька самооцінка підсилює страх оцінювання аудиторією («мене оцінять негативно»)	Студент відмовляється виступати, читає з листка, говорить монотонно; або дотримується структури належного темпу, відповідає на питання
Стійкість у конфлікті і переговорна гнучкість	Конфлікт оцінюється або як загроза власним позиціям, або як керований виклик; здатність утримувати ціль без руйнування взаємин визначає рівень гнучкості та конструктивності комунікації.	Низька самооцінка частіше веде до уникання конфлікту або «жорсткого захисту»; висока, але крихка – до принципової жорсткості	Переговори в кейсі: або «або так, або ніяк», або «я згоден на все», або гнучка торгівля інтересами

Джерело: власна розробка автора

Отже, самооцінка виступає не окремим фоновим чинником, а системним внутрішнім регулятором комунікативної поведінки студентів бізнес-спеціальностей, який визначає спосіб входження у взаємодію, витримування соціального тиску і реалізацію професійно зумовлених ролей. Її вплив проявляється не лише у показниках активності, а передусім у якісних характеристиках комунікації, тобто здатності зберігати конструктивність за умов

оцінювання, конфлікту чи невизначеності. При цьому як занижена, так і завищена самооцінка створюють ризики неефективної взаємодії, хоча реалізуються через різні поведінкові стратегії.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Проведений теоретико-аналітичний огляд дозволяє дійти висновку, що комунікативна поведінка студентів бізнес-спеціальностей формується не під впливом окремого чинника, а як результат взаємодії кількох внутрішніх психологічних регуляторів. Серед них особливу роль відіграє самооцінка, яка функціонує у тісному зв'язку з уявленнями про власну ефективність та процесом професійного самовизначення. У цьому контексті самооцінка проявляється не як статична риса особистості, а як динамічний механізм, що визначає готовність студента включатися в комунікацію, витримувати ситуації соціального оцінювання та освоювати професійно зумовлені ролі в освітньому середовищі.

Показано, що рівень і характер самооцінки визначають не стільки факт участі у комунікації, скільки якісні параметри взаємодії: ініціативність, реакцію на критику, вибір комунікативної стратегії, ставлення до публічних виступів і поведінку в конфліктних та переговорних ситуаціях. При цьому як занижена, так і завищена самооцінка пов'язані з ризиками неефективної комунікації, хоча проявляються через різні поведінкові патерни – уникання, захисність або жорстке домінування.

Перспективи подальших розвідок пов'язані з емпіричною перевіркою виявлених закономірностей, зокрема з аналізом взаємодії самооцінки, самоефективності і професійної ідентичності у різних форматах бізнес-освіти (аудиторна робота, командні проекти, симуляції, стажування). Окремого дослідницького інтересу набуває розробка й оцінка ефективності психолого-педагогічних інтервенцій, спрямованих на підтримку адекватної самооцінки та розвитку комунікативної стійкості студентів у ситуаціях публічної і професійно значущої взаємодії.

СПИСОК ПОСИЛАНЬ

- Березовська, Л. (2022). Самооцінка студентів, що поєднують навчання та роботу. *Вчені записки університету «КРОК»*, 3(67), 153-160. Взято з <https://snku.krok.edu.ua/index.php/vcheni-zapiski-universitetu-krok/article/>.
- Мартинюк, І. (2018). Психологічні особливості студентського віку. В В. Шмаргун (Ред.), *Психологія стресостійкості студентської молоді* (с. 55-65). Київ: Видавничий центр НУБіП України. Взято з <https://surl.lu/huhwsp>.
- Пасічник, Н. С., & Сидоренко, Ю. В. (2020). Особливості формування самооцінки в умовах соціально-психологічної адаптації студентів-першокурсників. *Габітус*, 19, 181-184. Взято з <http://habitus.od.ua/journals/2020/19-2020/33.pdf>.
- Співак, Л. М. (2018). Особливості становлення самооцінки власного національного «Я» у студентської молоді. *Психологія: реальність і перспективи*, 11, 134-139. Взято з <https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/762508.pdf>.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. Retrieved from <https://surl.li/jpuwar>.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. W. H. Freeman & Co. Retrieved from <https://archive.org/details/antecedentsofself00coop>.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. WW-Norton. Retrieved from <https://surl.li/lhattq>.
- Ibarra, H. (1999). Provisional selves: Experimenting with image and identity in professional adaptation. *Administrative Science Quarterly*, 44(4), 764-791. Retrieved from <https://doi.org/10.2307/2667055>.
- Ismailova, A., Naubayeva, K., Zheldibayeva, R., & Kontrimienė, S. (2025). Self-esteem, social comparison, and interpersonal communication competence as predictors of students'

- psychological well-being. *Frontiers in Education*, 10, 1679209. Retrieved from <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1679209>.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press. Retrieved from <https://doi.org/10.1515/9781400876136>.
- Schirmer, H. (2024). Types and modes of study (Chapter B4). In K. Hauschildt (Ed.), *Social and economic conditions of student life in Europe: EUROSTUDENT 8 Synopsis of Indicators 2021–2024*. wbv Publikation. Retrieved from <https://surl.li/xflbiy>.
- Shang, A., Feng, L., Yan, G., & Sun, L. (2025). The relationship between self-esteem and social avoidance among university students: Chain mediating effects of resilience and social distress. *BMC Psychology*, 13(1), 116. Retrieved from <https://doi.org/10.1186/s40359-025-02444-2>.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. In S. Worchel, & W. G. Austin (Eds.), *Psychology of intergroup relations* (pp. 7-24). Nelson-Hall. Retrieved from <https://surl.li/urdxbg>.
- van Tonder, J. I., Jordaan, J., & Esterhuyse, K. (2022). Self-esteem, interpersonal communication competence, and media and technology usage as predictors of loneliness among university students. *SAGE Open*, 12(4). Retrieved from <https://doi.org/10.1177/21582440221148379>.
- The Future of Jobs Report 2023. (2023). *World Economic Forum*. Retrieved from <https://www.weforum.org/publications/the-future-of-jobs-report-2023>.
- Yang, L., Li, S. N., Wang, Q., Pan, S., & Zhao, W. (2025). Unveiling the relationships of professional identity, values and communication competence in nursing students' clinical practice behaviours: A cross-sectional study and mediation model analysis. *Nursing Open*, 12(7), e70270. Retrieved from <https://doi.org/10.1002/nop2.70270>.

REFERENCES

- Berezovska, L. (2022). Samootsinka studentiv, shcho poiednuuiut navchannia ta robotu [Self-esteem of students combining study and work]. *Vcheni zapysky universytetu "KROK"*, 3(67), 153-160. Vzyato z <https://snku.krok.edu.ua/index.php/vcheni-zapiski-universitetu-krok/article/>. [in Ukrainian].
- Martyniuk, I. (2018). Psykholohichni osoblyvosti studentskoho viku [Psychological characteristics of student age]. V V. Shmarhun (Ed.), *Psykhologhiia stresostiikosti studentskoi molodi* (s. 55-65). Kyiv: Vydavnychiy tsentr NUBiP Ukrainy. Vzyato z <https://surl.li/huhwsp>. [in Ukrainian].
- Pasichnyk, N. S., & Sydorenko, Yu. V. (2020). Osoblyvosti formuvannia samootsinky v umovakh sotsialno-psykholohichnoi adaptatsii studentiv-pershokursnykiv [Features of self-esteem formation under conditions of socio-psychological adaptation of first-year students]. *Habitus*, 19, 181-184. Vzyato z <http://habitus.od.ua/journals/2020/19-2020/33.pdf>. [in Ukrainian].
- Spivak, L. M. (2018). Osoblyvosti stanovlennia samootsinky vlasnoho natsionalnoho "Ya" u studentskoi molodi [Features of the formation of self-esteem of one's national "self" among student youth]. *Psykhologhiia: realnist i perspektyvy*, 11, 134-139. Vzyato z <https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/762508.pdf>. [in Ukrainian].
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. Retrieved from <https://surl.li/jpuwar>. [in English].
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. W. H. Freeman & Co. Retrieved from <https://archive.org/details/antecedentsofsel00coop>. [in English].
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. WW-Norton. Retrieved from <https://surl.li/lhattq>. [in English].

- Ibarra, H. (1999). Provisional selves: Experimenting with image and identity in professional adaptation. *Administrative Science Quarterly*, 44(4), 764-791. Retrieved from <https://doi.org/10.2307/2667055>. [in English].
- Ismailova, A., Naubayeva, K., Zheldibayeva, R., & Kontrimienė, S. (2025). Self-esteem, social comparison, and interpersonal communication competence as predictors of students' psychological well-being. *Frontiers in Education*, 10, 1679209. Retrieved from <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1679209>. [in English].
- Rosenberg, M. (1965). Society and the adolescent self-image. *Princeton University Press*. Retrieved from <https://doi.org/10.1515/9781400876136>. [in English].
- Schirmer, H. (2024). Types and modes of study (Chapter B4). In K. Hauschildt (Ed.), *Social and economic conditions of student life in Europe: EUROSTUDENT 8 Synopsis of Indicators 2021-2024*. wbv Publikation. Retrieved from <https://surl.li/xflbiy>. [in English].
- Shang, A., Feng, L., Yan, G., & Sun, L. (2025). The relationship between self-esteem and social avoidance among university students: Chain mediating effects of resilience and social distress. *BMC Psychology*, 13(1), 116. Retrieved from <https://doi.org/10.1186/s40359-025-02444-2>. [in English].
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. In S. Worchel, & W. G. Austin (Eds.), *Psychology of intergroup relations* (pp. 7-24). Nelson-Hall. Retrieved from <https://surl.li/urdxbg>. [in English].
- van Tonder, J. I., Jordaan, J., & Esterhuyse, K. (2022). Self-esteem, interpersonal communication competence, and media and technology usage as predictors of loneliness among university students. *SAGE Open*, 12(4). Retrieved from <https://doi.org/10.1177/21582440221148379>. [in English].
- The Future of Jobs Report 2023. (2023). *World Economic Forum*. Retrieved from <https://www.weforum.org/publications/the-future-of-jobs-report-2023>. [in English].
- Yang, L., Li, S. N., Wang, Q., Pan, S., & Zhao, W. (2025). Unveiling the relationships of professional identity, values and communication competence in nursing students' clinical practice behaviours: A cross-sectional study and mediation model analysis. *Nursing Open*, 12(7), e70270. Retrieved from <https://doi.org/10.1002/nop2.70270>. [in English].

THE INFLUENCE OF SELF-ESTEEM AND PROFESSIONAL IDENTITY ON THE COMMUNICATIVE BEHAVIOR OF BUSINESS STUDENTS

Ruslan Kulakov

Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor at the Department of
Developmental and Pedagogical Psychology,
Rivne State University of Humanities
 <https://orcid.org/0000-0003-0033-8784>

Vladyslav Palamarchuk

PhD Student of the Department of
Developmental and Pedagogical Psychology
Rivne State University of Humanities
 <https://orcid.org/0009-0001-8074-9999>

DOI https://doi.org/10.35619/prap_rv.vi25.468

Abstract. *The article aims to provide a theoretical and analytical understanding of the influence of self-esteem and professional identity on the communicative behavior of business*

students in the context of educational psychology. The purpose of the article is to analyze the psychological mechanisms through which self-esteem and professional identity mediate initiative, resistance to evaluation and flexibility of interaction in typical educational and professional situations (discussions, case analysis, team projects, presentations). The methods of synthesis, comparison, conceptual generalization and systematization of scientific sources were used; structural and logical modeling of the parameters of communicative behavior was carried out with subsequent operationalization in the form of an author's generalization table. Self-esteem was analyzed as a psychological determinant of communicative behavior and the essence of professional identity as a normative-role regulator of interaction was revealed. It is determined that self-esteem determines the student's readiness for communicative activity and withstanding social evaluation, while professional identity sets the content and standards of professionally oriented communication. It is proven that self-esteem functions as a systemic internal regulator of the quality of interaction (and not only its intensity), determining the student's ability to maintain constructiveness under the pressure of public evaluation and role uncertainty.

The author systematized the key parameters of the communicative behavior of business students and the psychological mechanisms of their connection with self-esteem (initiation or avoidance of contact, reaction to evaluation and criticism, choice of communicative strategy, public communication, stability in conflict and negotiation situations). The results obtained allowed us to clarify the role of self-esteem in the formation of effective communicative behavior of business students. The results of the study may be useful for business teachers, practical psychologists of higher education institutions and developers of soft skills training when designing educational formats that would reduce the risks of avoidance and support assertive and cooperative communication. Prospects for further exploration are associated with empirical verification of the proposed connections and testing of psychological and pedagogical interventions in business education.

Key words: *self-esteem, self-efficacy, professional identity; communicative behavior; competence; public evaluation, criticism, conflict avoidance.*

Стаття надійшла до редакції 11.12.2025 р.

Левко Олександр

здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
кафедри вікової та педагогічної психології

Рівненського державного гуманітарного університету

 <https://orcid.org/0009-0004-3672-0381>DOI https://doi.org/10.35619/prap_rv.vi25.475

ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ І ЗАКОНОМІРНОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ СТОМАТОЛОГІВ

Анотація. У поданому матеріалі розглядаються психологічні чинники, що визначають процес професійного становлення майбутніх лікарів-стоматологів у період їхньої фахової підготовки. Наголошується, що становлення стоматолога як професіонала не обмежується засвоєнням спеціальних знань і практичних умінь, а є складним особистісно-професійним процесом, у межах якого формуються мотиваційна спрямованість, емоційна врівноваженість, здатність до саморегуляції та усвідомлення професійної ролі. Увагу зосереджено на значенні професійної мотивації, психологічної стійкості, рефлексивності та комунікативної готовності як ключових передумов ефективної майбутньої стоматологічної діяльності.

У роботі узагальнено наукові підходи до аналізу психологічних закономірностей професійного становлення студентів-стоматологів на різних етапах навчання у закладах вищої медичної освіти. Показано, що недостатній розвиток психологічних компонентів професійної підготовки може ускладнювати адаптацію до навчально-клінічної діяльності, знижувати рівень професійної впевненості та сприяти виникненню емоційного виснаження. Зроблено висновок про доцільність системного впровадження психологічно орієнтованих підходів у підготовку майбутніх лікарів-стоматологів з метою підвищення якості освітнього процесу, забезпечення професійної стійкості та формування конкурентоспроможного фахівця.

Ключові слова: професійне становлення, майбутні стоматологи, психологічні чинники, професійна готовність, мотивація, саморегуляція, емоційна стійкість.

Постановка проблеми. Актуальність дослідження психологічних детермінант і закономірностей професійного становлення майбутніх лікарів-стоматологів зумовлена зростанням вимог до якості медичної допомоги та ролі особистісних характеристик лікаря у забезпеченні ефективного лікування та психологічного комфорту пацієнта під час проведення лікарських маніпуляцій. Сучасна стоматологія дедалі більше орієнтується не лише на високий рівень клінічної підготовки фахівців, а й на їхню здатність до конструктивної комунікації з пацієнтами, емоційної врівноваженості, емпатії та професійної відповідальності, що дозволяє збільшити ефективність лікування та мінімізувати ризики за рахунок формування сприятливого середовища та мінімізації тривоги у пацієнта. Умови підвищеної конкуренції в медичній сфері, інтенсивного темпу професійної діяльності та постійного оновлення технологій актуалізують потребу у формуванні психологічно зрілих стоматологів, здатних до саморегуляції, безперервного професійного розвитку та збереження психічного здоров'я впродовж тривалого професійного шляху.

Особливої значущості проблема професійного становлення майбутніх лікарів-стоматологів набуває на етапі їхнього навчання у закладах вищої медичної освіти, коли відбувається інтенсивне формування професійної ідентичності, мотиваційної сфери та

системи ціннісних орієнтацій. Саме в цей період студенти стикаються з високим навчальним і психоемоційним навантаженням, першими клінічними викликами, страхом професійної помилки та відповідальністю за здоров'я пацієнтів. Недостатня увага до психологічних аспектів професійної підготовки може призводити до зниження навчальної мотивації, формування неадекватної професійної самооцінки, підвищеного рівня тривожності та ризику емоційного вигорання ще на ранніх етапах професійного розвитку, що негативно позначається на якості майбутньої стоматологічної практики.

Актуальність обраної теми також визначається потребою інтеграції психологічних знань у систему підготовки майбутніх лікарів-стоматологів з метою підвищення ефективності освітнього процесу та профілактики професійних деформацій. Вивчення психологічних детермінант професійного становлення дозволяє глибше зрозуміти закономірності розвитку особистості майбутнього фахівця, визначити чинники, що сприяють успішній адаптації до професійної діяльності, та окреслити напрями психологічного супроводу студентів-стоматологів. Це, своєю чергою, створює наукове підґрунтя для розробки цілеспрямованих програм психологічної підтримки, спрямованих на формування професійної стійкості, відповідальності та гуманістичної спрямованості майбутніх лікарів, що є необхідною умовою забезпечення високих стандартів сучасної стоматологічної допомоги.

Незважаючи на високий рівень розвитку сучасної стоматології та постійне вдосконалення клінічних технологій, у системі підготовки майбутніх лікарів-стоматологів і надалі зберігається дисбаланс між формуванням професійних знань і навичок та розвитком психологічної готовності до професійної діяльності. Освітній процес у закладах вищої медичної освіти здебільшого орієнтований на оволодіння теоретичними основами та практичними маніпуляціями, тоді як психологічні аспекти професійного становлення залишаються другорядними або фрагментарно представленими в навчальних програмах. У результаті майбутні стоматологи нерідко демонструють недостатню сформованість навичок емоційної саморегуляції, професійної рефлексії та комунікативної компетентності, що ускладнює їхню адаптацію до реальних умов клінічної практики та підвищує ризик професійних труднощів на початкових етапах кар'єри (Кульбашина, 2013).

Проблема ускладнюється тим, що професійна діяльність лікаря-стоматолога пов'язана з постійним психоемоційним напруженням, високим рівнем відповідальності та необхідністю ефективної взаємодії з пацієнтами, які часто перебувають у стані тривоги або страху. За відсутності цілеспрямованого формування психологічних детермінант професійного становлення ці чинники можуть спричиняти зниження професійної мотивації, формування неадекватної професійної самооцінки, розвиток емоційного вигорання та професійних деформацій ще на етапі навчання. Водночас у наукових дослідженнях недостатньо систематизовано психологічні закономірності професійного становлення саме майбутніх лікарів-стоматологів, що обмежує можливості створення ефективних програм психологічного супроводу та оптимізації освітнього процесу з урахуванням особистісних потреб і ресурсів студентів цієї спеціальності.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. У сучасних вітчизняних і зарубіжних наукових дослідженнях проблема професійного становлення майбутніх фахівців медичного профілю розглядається переважно в контексті формування професійної компетентності, мотивації навчальної діяльності та адаптації до умов клінічної практики. Значна кількість праць присвячена вивченню психологічних аспектів підготовки лікарів загалом, зокрема розвитку комунікативної компетентності, професійної ідентичності, емоційної стійкості студентів медичних спеціальностей. Дослідники наголошують, що ефективність професійної діяльності лікаря значною мірою залежить від рівня сформованості особистісних якостей, здатності до саморегуляції та усвідомлення професійної відповідальності. Водночас у більшості робіт акцент робиться на загальномедичні спеціальності, без достатнього

врахування специфіки стоматологічної діяльності, що має власні психологічні особливості (Гуменюк, 2004).

Питання психологічних детермінант і закономірностей професійного становлення майбутніх стоматологів висвітлювалися у працях багатьох вітчизняних науковців і здебільшого були сфокусовані на окремих аспектах професійного розвитку майбутніх фахівців стоматологічного профілю (Агаркова, 2011; Аксьонов, 2015; Бойків, 2015; Гуменюк, 2004; Гутор, 2015; Кудінов, 2015; Кульбашина, 2013, 2014, 2014; Мруга, 2013; Устименко, 2016).

Так, А. Агаркова розглядає формування професійно-етичної культури майбутніх лікарів, акцентуючи увагу на ціннісно-моральних і особистісних чинниках професійного становлення (Агаркова, 2011). У дослідженнях О. Гуменюк можна прослідкувати вивчення особливостей організаційно-педагогічних умов професійної підготовки фахівців стоматологічного профілю, що опосередковано впливають на формування їхньої психологічної готовності до професійної діяльності (Гуменюк, 2004). Тандем вітчизняних науковців – Гутор і Бойків – у свої статті аналізують психологічні особливості формування науково-дослідної компетентності майбутніх лікарів-стоматологів, зосереджуючи увагу на ролі мотивації, рефлексивності та пізнавальної активності (Гутор, Бойків, 2015). Кудінов (2015) розкриває проблему життєвої стратегії особистості як чинника професійного самовизначення й самореалізації, що є значущим для розуміння мотиваційної сфери майбутніх стоматологів (. У свою чергу Кульбашина у своїх дослідженнях обґрунтовує модель формування професійної компетентності майбутнього стоматолога з урахуванням когнітивних (Кульбашина, 2014), діяльнісних та особистісних компонентів (Кульбашина, 2013). Мруга (2013) пропонує структурно-функціональну модель професійної компетентності майбутнього лікаря, що дозволяє розглядати професійне становлення як цілісний багатокомпонентний процес. Устименко (2016) здійснює компонентно-структурний аналіз готовності майбутніх стоматологів до професійної взаємодії, виокремлюючи мотиваційний, когнітивний та особистісний компоненти.

Окремий напрям досліджень зосереджений на аналізі мотиваційної сфери та психоемоційного стану студентів-стоматологів у процесі навчання. У наукових публікаціях висвітлюються питання професійної мотивації, рівня тривожності, стресостійкості та ризику емоційного вигорання на різних етапах фахової підготовки. Результати емпіричних досліджень свідчать про високий рівень навчального та емоційного навантаження у студентів-стоматологів, що зумовлює потребу в розвитку навичок психологічної саморегуляції та підтримки з боку освітнього середовища. Разом із тим такі дослідження часто мають фрагментарний характер і зосереджуються на окремих психологічних показниках, не розкриваючи цілісної системи психологічних детермінант професійного становлення майбутніх стоматологів (Мруга, 2013).

Аналіз наукових публікацій також засвідчує зростання інтересу до проблеми формування професійної ідентичності та комунікативної компетентності майбутніх лікарів у контексті пацієнторієнтованого підходу у медицині. Дослідники підкреслюють важливість розвитку рефлексивності, емпатії та навичок міжособистісної взаємодії як умов підвищення якості медичної допомоги та збереження психічного здоров'я лікаря. Однак попри наявність значної кількості теоретичних і прикладних праць, у науковій літературі відсутній системний аналіз психологічних детермінант і закономірностей професійного становлення саме майбутніх лікарів-стоматологів. Це зумовлює необхідність подальших досліджень, спрямованих на узагальнення наявних підходів і розробку комплексної моделі психологічного супроводу професійного розвитку студентів-стоматологів.

Мета статті полягає у теоретичному аналізі та узагальненні психологічних детермінант і закономірностей професійного становлення майбутніх лікарів-стоматологів, а

також у визначенні ролі мотиваційних, емоційно-вольових і особистісних чинників у формуванні їхньої професійної готовності до майбутньої стоматологічної діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Професійне становлення майбутніх лікарів-стоматологів є складним багатовимірним процесом, у якому тісно переплітаються особистісний розвиток, професійна ідентифікація, формування спеціальних компетентностей та адаптація до високих вимог медичної діяльності. Стоматологічна практика належить до професій типу «людина – людина», де фахівець постійно взаємодіє з пацієнтами, колегами та іншими медичними працівниками в умовах обмеженого часу, високої відповідальності й емоційної напруженості. Саме тому психологічні детермінанти відіграють визначальну роль у процесі становлення майбутнього стоматолога як професіонала, здатного ефективно поєднувати клінічну компетентність із гуманістичним підходом до пацієнта.

Професійне становлення майбутніх стоматологів починається задовго до моменту отримання диплому й включає етапи професійного самовизначення, адаптації до навчальної та клінічної діяльності, формування професійної ідентичності та готовності до самостійної практики. На кожному з цих етапів ключову роль відіграють психологічні чинники, які або сприяють успішному розвитку, або, навпаки, ускладнюють його. До таких чинників належать мотиваційна сфера, рівень професійної спрямованості, емоційна стійкість, здатність до саморегуляції, комунікативні здібності, особливості Я-концепції та професійної самооцінки. Сукупність цих детермінант формує внутрішню готовність майбутнього лікаря-стоматолога до професійної діяльності, визначає якість його навчання та характер ставлення до майбутньої професії.

Однією з провідних психологічних детермінант професійного становлення майбутніх стоматологів є мотивація навчально-професійної діяльності. Вибір стоматології як фаху часто зумовлений поєднанням внутрішніх і зовнішніх мотивів. До внутрішніх належать інтерес до медицини, бажання допомагати людям, прагнення до професійної майстерності та самореалізації. Зовнішні мотиви можуть включати соціальний престиж професії, матеріальну стабільність, очікування родини або можливість приватної практики. Співвідношення цих мотивів істотно впливає на характер професійного становлення: домінування внутрішньої мотивації зазвичай сприяє більш глибокому залученню до навчання, розвитку професійної відповідальності та стійкості до труднощів, тоді як перевага зовнішніх мотивів може зумовлювати формальне ставлення до професійних вимог.

Мотиваційна структура майбутніх стоматологів не є статичною; вона змінюється протягом навчання у закладі вищої медичної освіти. На початкових курсах часто переважає ідеалізоване уявлення про професію, яке може супроводжуватися високими очікуваннями та недостатнім усвідомленням реальних труднощів клінічної практики. Зіткнення з інтенсивним навчальним навантаженням, складними клінічними дисциплінами та відповідальністю за здоров'я пацієнта нерідко призводить до трансформації мотивації. Саме на цьому етапі особливого значення набуває здатність до рефлексії та переосмислення професійного вибору, що дозволяє зберегти внутрішню зацікавленість і сформувати зрілу професійну позицію (Гуменюк, 2004).

Важливу роль у професійному становленні майбутніх стоматологів відіграє емоційна сфера. Стоматологічна діяльність пов'язана з необхідністю працювати з пацієнтами, які часто відчувають страх, біль або тривогу, що створює додаткове емоційне навантаження для лікаря. Уже під час навчання студенти-стоматологи стикаються з емоційно складними ситуаціями, пов'язаними з першими клінічними маніпуляціями, страхом помилок, оцінюванням з боку викладачів і реакціями пацієнтів. Здатність управляти власними емоціями, зберігати психологічну рівновагу та емпатійно взаємодіяти з пацієнтами є необхідною умовою успішного професійного становлення.

Емоційна стійкість і розвиток навичок саморегуляції виступають важливими психологічними закономірностями професійного розвитку майбутніх стоматологів. Студенти, які володіють ефективними стратегіями подолання стресу, демонструють вищу академічну успішність, кращу адаптацію до клінічної практики та нижчий рівень професійного вигорання на ранніх етапах кар'єри. Натомість хронічний стрес, емоційне виснаження та недостатня сформованість саморегуляції можуть призводити до зниження мотивації, тривожності та формування негативного ставлення до професії (Кульбашина, 2014).

Не менш значущою психологічною детермінантою є професійна ідентичність, яка формується поступово в процесі навчання та практичної діяльності. Професійна ідентичність майбутнього лікаря-стоматолога включає усвідомлення себе як представника певної професійної спільноти, прийняття її цінностей, норм і стандартів, а також інтеграцію професійної ролі у власну Я-концепцію. Сформована професійна ідентичність забезпечує внутрішню цілісність особистості, підвищує впевненість у власних професійних можливостях і сприяє довготривалій професійній стабільності.

Процес формування професійної ідентичності у майбутніх стоматологів тісно пов'язаний із розвитком професійної самосвідомості та рефлексії. Студенти, здатні критично оцінювати власні дії, аналізувати помилки та робити висновки для подальшого розвитку, швидше досягають професійної зрілості. Рефлексивність дозволяє не лише вдосконалювати клінічні навички, але й осмислювати етичні аспекти стоматологічної діяльності, що є надзвичайно важливим у контексті довіри між лікарем і пацієнтом.

На підставі узагальнення результатів вивчення ролі і значення науково-дослідної компетентності у формуванні майбутніх фахівців-стоматологів (Гутор, Бойків, 2015) нами були визначені ключові психологічні детермінанти (чинники) професійного становлення майбутніх лікарів-стоматологів:

- мотиваційна спрямованість і домінування внутрішніх мотивів професійної діяльності;

- емоційна стійкість і здатність до саморегуляції в умовах стресу;

- сформованість професійної ідентичності та рефлексивності;

- розвиток комунікативних здібностей і емпатії;

- адекватна професійна самооцінка, впевненість у власних фахових компетентностях.

У процесі професійного становлення майбутніх лікарів-стоматологів важливе місце посідають комунікативні здібності. Стоматолог повинен уміти встановлювати контакт із пацієнтами різного віку, соціального статусу та психологічного типу, пояснювати складні медичні питання зрозумілою мовою, знижувати рівень тривоги та формувати довірливі відносини. Формування комунікативної компетентності починається ще під час навчання й залежить від особистісних якостей студента, а також від освітнього середовища, яке або стимулює розвиток міжособистісних навичок, або зводить навчання до суто технічного засвоєння знань.

Психологічні закономірності професійного становлення майбутніх стоматологів виявляються у взаємозв'язку між особистісним розвитком і професійною підготовкою. Зокрема, зростання рівня професійної компетентності супроводжується змінами в Я-концепції студента, підвищенням відповідальності та усвідомленням етичних аспектів діяльності. На ранніх етапах навчання переважає орієнтація на зовнішні вимоги та оцінки, тоді як на старших курсах і під час інтернатури зростає значущість внутрішніх стандартів якості та професійної саморегуляції.

Для наочного узагальнення психологічних детермінант професійного становлення майбутніх лікарів-стоматологів доцільно звернутися до таблиці 1, що відображає їхній зміст і вплив на професійний розвиток (сформовано автором за Кульбашина, 2014).

Таблиця 1.

Психологічні детермінанти професійного становлення майбутніх лікарів-стоматологів

Психологічна детермінанта	Зміст	Вплив на професійне становлення
Мотивація	Внутрішні та зовнішні мотиви вибору професії	Визначає стійкість професійних намірів і залученість у навчання
Емоційна стійкість	Здатність керувати емоціями та стресом	Сприяє адаптації до клінічної діяльності
Професійна ідентичність	Усвідомлення себе як стоматолога	Забезпечує професійну зрілість
Комунікативні здібності	Навички взаємодії з пацієнтами	Підвищують ефективність лікування
Рефлексивність	Аналіз власної діяльності	Сприяє професійному самовдосконаленню

Подані у таблиці основні психологічні детермінанти професійного становлення майбутніх лікарів-стоматологів свідчать про комплексний і багатофакторний характер цього процесу, у якому ключову роль відіграє взаємодія мотиваційних, емоційних та особистісних чинників.

Мотивація визначає стійкість професійного вибору та рівень залученості здобувача вищої медичної освіти до навчально-професійної діяльності, формуючи внутрішню готовність до подолання труднощів фахової підготовки.

Емоційна стійкість забезпечує здатність ефективно функціонувати в умовах підвищеного психоемоційного навантаження та є необхідною передумовою адаптації до клінічної діяльності.

Професійна ідентичність сприяє усвідомленню себе як суб'єкта медичної практики, інтеграції професійної ролі в структуру особистості та досягненню професійної зрілості.

Комунікативні здібності виступають важливою умовою налагодження ефективної взаємодії з пацієнтами, що безпосередньо впливає на якість лікувального процесу та рівень довіри до лікаря.

Рефлексивність, у свою чергу, забезпечує здатність до аналізу власної діяльності, усвідомлення професійних помилок і потреб у самовдосконаленні.

Таким чином, сукупність зазначених психологічних детермінант формує цілісну основу професійного становлення майбутніх лікарів-стоматологів і визначає їхню готовність до ефективної, відповідальної та психологічно стійкої професійної діяльності (Устименко, 2016).

Важливою закономірністю професійного становлення є те, що розвиток психологічних детермінант відбувається нерівномірно. Наприклад, технічні навички та теоретичні знання можуть формуватися швидше, ніж емоційна зрілість або професійна самосвідомість. Це зумовлює необхідність цілеспрямованої психологічної підтримки студентів-стоматологів, особливо на етапах переходу від теоретичного навчання до клінічної практики.

Професійне становлення майбутніх лікарів-стоматологів також пов'язане з розвитком відповідальності та етичної свідомості. Усвідомлення наслідків власних рішень для здоров'я пацієнта формує особливий тип професійної відповідальності, який поєднує правові, моральні та психологічні аспекти. Формування цієї якості потребує не лише знань етичних

кодексів, але й розвитку емпатії, моральної рефлексії та здатності до співпереживання (Кульбашина, 2013).

На підставі узагальнення результатів монографічного дослідження І. Кудінова (Кудінов, 2015) нами були визначені основні психологічні труднощі, з якими стикаються майбутні стоматологи у процесі професійного становлення:

- страх помилок і відповідальності за результат лікування;
- високе навчальне та емоційне навантаження;
- невпевненість у власних професійних можливостях;
- складнощі комунікації з пацієнтами та викладачами;
- ризик емоційного вигорання на ранніх етапах кар'єри.

Подолання зазначених труднощів можливе за умови створення сприятливого освітнього середовища, яке поєднує високі академічні стандарти з психологічною підтримкою студентів. Психологічний супровід, тренінги з розвитку саморегуляції та комунікативних навичок, а також рефлексивні форми навчання можуть суттєво підвищити ефективність професійного становлення майбутніх лікарів-стоматологів (Агаркова, 2011).

Взаємозв'язок між психологічними детермінантами та етапами професійного становлення майбутніх стоматологів можна простежити в динаміці розвитку їхніх особистісних якостей. На початкових етапах ключову роль відіграє мотивація та адаптація до навчального процесу, на середніх – формування професійних умінь і емоційної стійкості, а на завершальних – інтеграція професійної ідентичності та готовність до самостійної діяльності.

Таким чином, психологічні детермінанти і закономірності професійного становлення майбутніх лікарів-стоматологів утворюють цілісну систему, в якій особистісний розвиток і професійна підготовка взаємно зумовлюють одне одного. Успішне професійне становлення можливе лише за умови гармонійного розвитку мотиваційної, емоційної та когнітивної сфер особистості студента, а також формування зрілої професійної ідентичності. Усвідомлення значущості психологічних чинників у підготовці майбутніх стоматологів відкриває перспективи для вдосконалення освітніх програм і створення умов, що сприятимуть формуванню компетентних, емоційно стійких і гуманістично орієнтованих фахівців.

Висновки і перспективи подальших розвідок. За результатами теоретичного аналізу психологічних детермінант і закономірностей професійного становлення майбутніх лікарів-стоматологів встановлено, що цей процес має системний, поетапний і динамічний характер та визначається взаємодією мотиваційних, емоційно-вольових і особистісних чинників. Професійне становлення студентів-стоматологів не зводиться лише до накопичення спеціальних знань і технічних навичок, а передбачає формування професійної ідентичності, здатності до емоційної саморегуляції, розвитку рефлексивності та відповідального ставлення до професійної діяльності. Доведено, що домінування внутрішньої професійної мотивації, адекватна професійна самооцінка й емоційна стійкість створюють психологічне підґрунтя для успішної адаптації до навчально-клінічної діяльності та підвищення рівня професійної готовності майбутніх лікарів-стоматологів.

Отримані результати дозволяють дійти висновку, що ефективне професійне становлення майбутніх лікарів-стоматологів можливе за умови цілеспрямованої інтеграції психологічного компоненту в систему фахової підготовки. Урахування психологічних закономірностей професійного розвитку сприяє не лише підвищенню якості освітнього процесу, а й профілактиці емоційного вигорання та професійних деформацій на ранніх етапах кар'єри. Застосування психологічно орієнтованих освітніх підходів, розвиток навичок саморегуляції, комунікативної компетентності та професійної рефлексії створюють умови для формування конкурентоспроможного, емоційно зрілого й соціально відповідального лікаря-стоматолога, здатного забезпечувати високі стандарти сучасної стоматологічної допомоги.

СПИСОК ПОСИЛАНЬ

- Агаркова, А. О. (2011). *Формування професійно-етичної культури майбутніх лікарів у вищих навчальних закладах* [Автореферат дис. ... канд. пед. наук]. Київ. URL: <https://enpuir.npu.edu.ua/items/c7076659-a4c8-4135-9242-8e34bc64c876>
- Гуменюк, О. М. (2004). *Організаційно-педагогічні умови професійної підготовки молодших спеціалістів стоматологічного профілю* [Дис. ... канд. пед. наук; 13.00.04]. Київ. URL: <https://publications.lnu.edu.ua/bulletins/index.php/pedagogics/article/download/5987/5998>
- Гутор, Н. С., & Бойків, А. Б. (2015). Психологічні особливості та науково-дослідна компетентність у формуванні майбутніх лікарів-стоматологів. *Медицина освіти*, (3), 138–139.
- Кудінов, І. О. (2015). *Стратегія життя особистості як фактор розвитку суспільства* [Монографія]. Запоріжжя: КСК-Альянс. URL: <https://api.dspace.wunu.edu.ua/api/core/bitstreams/8efd8d18-cd0b-4f38-b9fd-49f9d743d78b/content>
- Кульбашина, Я. А. (2014). Модель формування професійної компетентності майбутнього стоматолога. *Educological Discourse*, 2(6), 124–128. URL: <https://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/125>
- Кульбашина, Я. А. (2014). Формування професійної компетентності майбутніх фахівців у галузі стоматології: міжнародний аспект. *Вища освіта України*, (2), 67–73.
- Кульбашина, Я. А. (2013). Принцип безперервності освіти у формуванні професійної компетентності майбутніх стоматологів. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*, 3–4, 85–89.
- Скрипник, І., Кульбашина, Я., & Захарова, В. (2019). Future doctors' professional competence formation in medical universities with innovative pedagogical technologies. *Open Journal of Social Sciences*, 7(3), 231–242. URL: <https://doi.org/10.4236/jss.2019.73020>
- Скрипник, І., & Кульбашина, Я. (2020). Basic principles of praxeological competence formation in future masters of dentistry. *Continuing Professional Education: Theory and Practice*, SR_5(38). URL: <https://doi.org/10.15587/2519-4984.2020.212893>
- Скрипник, І., & Кульбашина, Я. (2021). The model of praxeological competence formation in future masters of dentistry. *Continuing Professional Education: Theory and Practice*, SR_1(40). URL: <https://doi.org/10.15587/2519-4984.2021.224463>
- Мруга, М. Р. (2013). Структурно-функціональна модель професійної компетентності майбутнього лікаря як основа діагностування його фахових якостей [Автореферат дис. ... канд. пед. наук].
- Устименко, Ю. С. (2016). Компонентно-структурний аналіз феномену «готовність майбутніх стоматологів до професійної взаємодії». *Вісник КрНУ імені Михайла Остроградського*, 2(2), 112–114. URL: https://lib.duan.edu.ua/images/PDF/diser/diser_41.pdf

REFERENCES

- Aharkova A.O. Formuvannia profesiino-etychnoi kultury maibutnikh likariv u vyshchyykh navchalnykh zakladakh [Formation of professional and ethical culture of future doctors in higher educational institutions]: avtoref. dys. ... kand.ped.nauk. Kyiv, 2011. 21s.
- Humeniuk O.M. Orhanizatsiino-pedahohichni umovy profesiinoi pidhotovky molodshykh spetsialistiv stomatolohichnoho profilu [Organizational and pedagogical conditions for professional training of junior specialists in dentistry]: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04. Kyiv, 2004. 259 s.
- Hutor N.S., Boikiv A.B. Psykholohichni osoblyvosti ta naukovo-doslidna kompetentnist u formuvanni maibutnikh likariv-stomatolohiv [Psychological characteristics and research competence in the formation of future dentists]. *Medychna osvita*. 2015. № (3). S. 138-139.
- Kudinov I.O. Stratehiia zhyttia osobystosti yak faktor rozvytku suspilstva: monohrafiia [Individual life strategy as a factor in the development of society]. Zaporizhzhia: KSK-Alians, 2015. 180 s.
- Kulbashyna Ya.A. Model formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnoho stomatoloha [Model of formation of professional competence of a future dentist]. *Medychna osvita*. 2014. № 1. S. 124-128
- Kulbashyna Ya.A. Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv u haluzi stomatolohii: mizhnarodnyi aspekt [Formation of professional competence of future specialists in dentistry: an international aspect]. *Vyshcha osvita Ukrainy*. 2014. №2. S. 67-73.
- Kulbashyna Ya.A. Pryntsyp bezperervnosti osvity u formuvanni profesiinoi kompetentnosti maibutnikh stomatolohiv [The principle of continuity of education in the formation of professional competence of future dentists.]. *Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka*. 2013. Vyp. 3-4. S. 85-89.
- Mruha M.R. (2013) Strukturno-funktsionalna model profesiinoi kompetentnosti maibutnoho likaria yak osnova diahnostuvannia yoho fakhovykh yakosteï [Structural and functional model of professional competence of a future doctor as a basis for diagnosing his professional qualities]. URL: <https://surli.cc/atjxd>
- Ustyenko Yu.S. Komponentno-strukturnyi analiz fenomenu «hotovnist maibutnikh stomatolohiv do profesiinoi vzaïemodii [Component-structural analysis of the phenomenon of "readiness of future dentists for professional interaction"]. *Visnyk KrNU imeni Mykhaila Ostrohradskoho*. 2016. Vyp. 2, Ch. 2. S. 112-114.

PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS AND PATTERNS OF FUTURE DENTISTS'
PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Oleksandr Levko

PhD Student at the Department of
Developmental and Pedagogical Psychology,
Rivne State University of Humanities,

 <https://orcid.org/0009-0004-3672-0381>

DOI https://doi.org/10.35619/prap_rv.vi25.475

Abstract. *The paper examines the psychological factors that shape the process of professional development of future dentists during their professional training. It is emphasized that becoming a dental professional is not limited to acquiring specialized knowledge and practical skills but represents a complex personal and professional process involving the formation of motivational*

orientation, emotional balance, self-regulation abilities, and awareness of one's professional role. Particular attention is given to professional motivation, psychological resilience, reflexivity, and communicative readiness as essential prerequisites for effective future dental practice.

The study summarizes contemporary scientific approaches to understanding the psychological regularities of professional development of dental students at different stages of education in higher medical institutions. It is demonstrated that insufficient development of psychological components of professional training may hinder adaptation to educational and clinical activities, reduce professional confidence, and contribute to emotional exhaustion. The paper concludes that the systematic integration of psychologically oriented approaches into dental education is necessary to improve the quality of the educational process, ensure professional stability, and support the formation of a competitive and psychologically mature dental specialist.

Key words: *professional development, future dentists, psychological factors, professional readiness, motivation, self-regulation, emotional resilience.*

Стаття надійшла до редакції 12.12.2025 р.

Максимюк Тетяна

кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри вікової та педагогічної психології
Рівненського державного гуманітарного університету <https://orcid.org/0000-0002-6864-9055>DOI https://doi.org/10.35619/prap_rv.vi25.461

МОДЕЛІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОВІРИ В УПРАВЛІННІ: ТЕОРЕТИКО-АНАЛІТИЧНИЙ ОГЛЯД

Анотація. У статті здійснено теоретико-аналітичний огляд сучасних моделей психології довіри в управлінні, що дозволяє виділити ключові когнітивні, емоційні та соціально-структурні детермінанти цього феномену. Проаналізовано класичні та сучасні підходи до формування довіри на індивідуальному, міжособистісному та груповому рівнях, виявлено їхні сильні сторони та обмеження, зокрема недостатню інтеграцію всіх важливих чинників для практичного управлінського застосування. Встановлено, що ефективність управлінської взаємодії, формування корпоративної культури, підвищення мотивації та залученості персоналу значною мірою залежить від компетентності та доброзичливості керівників, афективних зв'язків у колективах, прозорості правил і політик, а також забезпечення психологічної безпеки та підтримки інновацій. Підкреслено, що сучасні цифрові та гібридні формати роботи висувають нові вимоги до управлінської практики, зокрема до адаптації механізмів формування довіри в умовах динамічних змін, дистанційної взаємодії та багаторівневих організаційних структур.

На основі аналізу теоретичних моделей сформульовано практичні рекомендації для менеджерів та команд, що спрямовані на інтеграцію когнітивних, емоційних і соціальних компонентів довіри, підвищення ефективності командної взаємодії та стійкості організацій. Висновки дослідження обґрунтовують необхідність розробки комплексної авторської моделі психології довіри, яка забезпечить цілісне уявлення про взаємодію ключових детермінант, стане інструментом для стратегічного управління персоналом та підвищення результативності організаційної діяльності в сучасних умовах.

Ключові слова: довіра в управлінні, ефективність управління, когнітивна компетентність, емоційні зв'язки, механізми довіри, психологічна безпека, корпоративна культура.

Постановка проблеми. У сучасних організаціях та управлінських структурах довіра постає як ключовий психологічний ресурс. Вона визначає ефективність взаємодії між керівниками та підлеглими, формує організаційну культуру, впливає на мотивацію персоналу та загальну результативність діяльності (Mayer, Davis, & Schoorman, 1995). Довіра сприяє налагодженню конструктивної комунікації, зміцненню соціально-психологічного клімату колективу, підтримці залученості працівників і стабільності організаційних процесів.

Класичні підходи до вивчення довіри виділяють її когнітивні та емоційні детермінанти. Так, за інтегративною моделлю Mayer, Davis і Schoorman (1995), ключовими факторами довіри є компетентність, доброзичливість і доброчесність керівника – довіра формується на основі раціональних оцінок поведінки та передбачуваності. У дослідженнях (McAllister, 1995) підкреслюється, що довіра має також афективну складову, де важливу роль відіграють міжособистісні емоційні зв'язки та емоційна близькість, що забезпечують стабільну співпрацю та підтримку членів команди. Науковці (Lewicki, Bunker, 1996)

трактують довіру як динамічний процес, яка може еволюціонувати від розрахункової довіри, заснованої на вигодах і ризиках, до ідентифікаційної, що ґрунтується на ціннісній, емоційній та рольовій згуртованості.

Разом із тим, класичні моделі мають певні обмеження, адже вони переважно оцінюють довіру на рівні індивідуальних відносин або міжособистісної взаємодії, водночас недостатньо враховуючи групові, соціально-структурні та контекстуальні фактори, що особливо важливо для організацій із дистанційними, гібридними та багаторівневими форматами роботи.

Сучасні умови глобалізації, цифровізації управлінських процесів та трансформації робочих середовищ підвищують актуальність дослідження психології довіри. Вони вимагають від керівників не лише професійної компетентності, а й розвитку психологічних навичок для підтримки довіри в командах, що функціонують у нестабільних умовах (Rousseau, Sitkin, Burt, & Camerer, 1998).

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Наукові підходи до аналізу довіри в управлінні містять низку концептуальних моделей, що відображають багатовимірність цього феномену та різні механізми його функціонування. Інтегративна модель довіри визначає три базові характеристики: компетентність, доброзичливість і чесність керівника. Довіра виникає на основі раціональних оцінок поведінки лідера й актуалізується через досвід взаємодії в організаційному середовищі (Mayer, Davis, & Schoorman, 1995).

Когнітивну та афективну складові довіри окремо розмежовують для кращого розуміння міжособистісних взаємозв'язків, де раціональні судження поєднуються з емоційною взаємодією (McAllister, 1995). Динамічний підхід до розвитку довіри показує поступове формування від розрахункової до ідентифікаційної довіри, що базується на глибокому емоційному та ціннісному взаєморозумінні (Lewicki & Bunker, 1996). Психологічна безпека в команді є важливим фактором, що сприяє відкритості, ініціативності та взаємній підтримці членів групи (Edmondson, 1999). Соціально-структурний вимір довіри проявляється у взаємності зобов'язань та обміні ресурсами в організаціях (Blau, 1986). Мета-аналіз свідчить, що довіра до лідера позитивно корелює з ефективністю діяльності, залученістю працівників і їхньою лояльністю, проте існують обмеження у застосуванні інтегрованих моделей для практичної управлінської діагностики (Dirks & Ferrin, 2001).

Сучасні міждисциплінарні підходи наголошують на необхідності інтегрувати когнітивні, емоційні та соціально-культурні компоненти, оскільки кризові умови сьогодення та змішані формати роботи трансформують механізми формування довіри в організаціях (Rousseau, Sitkin, Burt, & Camerer, 1998; Baquero, 2023; Jin, H. & Peng, Y., 2024).

В українському науковому просторі довіра досліджується як чинник формування соціально-психологічного клімату та репутації організацій. Дослідження показують, що довіра співробітників до організації є ключовим фактором ефективності її діяльності, хоча емоційний рівень взаємодії може залишатися відносно холодним, що вимагає спеціальних заходів для підтримки позитивного психологічного клімату (Круглов, 2020). Інші автори підкреслюють, що поняття «довіра» та «репутація» взаємопов'язані: зміни репутації організації впливають на рівень довіри стейкхолдерів, а підтримка довіри сприяє формуванню стійкої позитивної репутації, що є важливим для прийняття стратегічних управлінських рішень у будь-яких організаціях, включно з комерційними та некомерційними (Братусь & Сидоров, 2024).

Узагальнення наявних досліджень свідчить, що довіра в управлінні формується на основі взаємодії когнітивних суджень, емоційних зв'язків, соціально-структурних умов і динаміки міжособистісної взаємодії. Незважаючи на значну кількість наукових розробок, відсутня інтегрована аналітична модель, яка систематизувала б ключові компоненти довіри саме в контексті управлінської діяльності. Це підкреслює необхідність поглибленого теоретико-аналітичного узагальнення та створення нової моделі, що відображатиме

специфіку управлінської взаємодії, сучасні зміни у форматах роботи та соціокультурні особливості організацій.

Отже, дослідження питань довіри в управлінні є актуальним, перспективним і практично значущим напрямом, спрямованим на підвищення ефективності управлінських рішень, оптимізацію командної роботи та формування здорового психологічного клімату в організаціях.

Мета статті. Теоретико-аналітичне узагальнення сучасних підходів до психології довіри в управлінні та виокремлення ключових когнітивних, емоційних і соціально-структурних компонентів цього феномену, що створює основу для розробки цілісної концептуальної моделі довіри в організаційних командах та її практичного застосування в менеджменті.

Виклад основного матеріалу дослідження Довіра в організаційних контекстах виступає ключовим психологічним ресурсом, що визначає ефективність взаємодії між керівниками та підлеглими, формує корпоративну культуру, впливає на мотивацію персоналу та загальні результати діяльності (Mayer, Davis, & Schoorman, 1995). Вона забезпечує стабільність організаційних процесів, сприяє налагодженню конструктивної комунікації, зміцнює соціально-психологічний клімат і підтримує залученість працівників у робочі процеси. У практичному вимірі довіра визначає якість лідерства, ефективність управлінських рішень, готовність працівників до інновацій та адаптації до змін (Dirks & Ferrin, 2001).

Класичні підходи до вивчення довіри виділяють когнітивні та емоційні детермінанти. Так, інтегративна модель Mayer, Davis і Schoorman (1995) визначає довіру як функцію трьох характеристик того, кому довіряють: компетентності (competence), доброзичливості (benevolence) і доброчесності (integrity). При цьому оцінюються ризики та рівень залежності від іншої особи, що робить модель особливо цінною для управлінського аналізу. А саме, керівники можуть оцінювати, наскільки персонал готовий приймати рішення і покладатися на керівництво, а HR-фахівці – формувати програми розвитку довіри в колективі. McAllister (1995) розширює цю перспективу, акцентуючи на афективному вимірі довіри, де емоційні зв'язки та міжособистісна близькість забезпечують стабільну підтримку в команді. Інакше кажучи, у колективах із високою афективною довірою швидше формується спільна культура відповідальності та підтримки, що підвищує продуктивність групи.

Lewicki і Bunker (1996) розглядають довіру як динамічний процес, який розвивається від розрахункової (calculative trust) через знаннєву (knowledge-based) до ідентифікаційної (identification-based) форми. Це дозволяє керівникам і тренерам команд бачити поступове накопичення довіри в колективі та адаптувати стиль управління відповідно до рівня зрілості відносин. Наприклад, на етапі розрахункової довіри ключовим є контроль і прозорість процедур, тоді як на етапі ідентифікаційної довіри – лідер може делегувати більше автономії, спираючись на ціннісну відповідність.

Соціально-структурний та контекстуальний аспекти довіри підкреслюються в міждисциплінарному підході Rousseau, Sitkin, Burt і Camerer (1998), де довіра визначається як очікування передбачуваної та чесної поведінки інших, інтегруючи індивідуальні, соціальні та організаційні виміри. Практичне значення полягає в тому, що організації можуть аналізувати структури стимулів, норм та формальних правил, які формують очікування довіри, а також прогнозувати ризики конфліктів у змішаних та міжсистемних взаємодіях.

Мета-аналіз Dirks і Ferrin (2001) підтверджує практичну цінність довіри в управлінських системах: високий рівень довіри до керівника або організації сприяє підвищенню продуктивності, лояльності та задоволеності працівників, що безпосередньо впливає на стратегію мотивації та планування людських ресурсів. У цифрових та гібридних командах довіра виступає основою ефективного делегування та забезпечення безперервності бізнес-процесів (Вацаро, 2023).

Моделі соціального обміну та соціального капіталу (Blau, 1986) визначають довіру як елемент взаємності, норм і репутації. В організаційному менеджменті це означає, що розвиток довіри між колегами та командами може бути стимульований через систему визнання, винагород та спільні проєкти, а не лише формальні контракти.

Концепція психологічної безпеки (Edmondson, 1999) та її інтеграція з довірою в командах вказує на значення відкритого обговорення помилок, підтримки інновацій та емоційної підтримки. Практично це реалізується через структуру регулярних зворотних зв'язків, фасилітацію групових нарад та коучингові програми, що підвищують ефективність командної взаємодії у гнучких та цифрових робочих середовищах (Jin & Peng, 2024).

У межах дослідження для систематизації підходів до вивчення довіри представлено порівняльний огляд ключових моделей, що дозволяє узагальнити теоретичний зміст, контексти застосування, практичні наслідки для управлінської діяльності та побудови ефективних команд.

Таблиця 1.

Порівняльний аналіз ключових моделей довіри

Модель / підхід (автори, рік)	Рівні / об'єкт довіри	Основні компоненти / детермінанти довіри	Основний контекст / застосування	Обмеження / зауваження
An integrative model of organizational trust (Mayer, Davis & Schoorman, 1995)	Індивід – до керівника / до організації.	Competence. Benevolence. Integrity. Vulnerability.	Організаційне управління, взаємини «керівник–підлеглий».	Не враховує динаміку, зміни, групові структури; більше фокус на «довіру як до особи/тяжіє до трастової поведінки».
Affect- and cognition-based trust as foundations for interpersonal cooperation in organizations (McAllister, 1995).	Міжособистісні стосунки, команда	Cognition based trust. Affect based trust.	Робочі групи, команди, міжособистісні співробітництва.	Суб'єктивність афективної складової; важко формалізувати в формальних організаціях.
Developing and maintaining trust in work relationships (Lewicki & Bunker, 1996)	Відносини (робочі, ділові)	Calculus based. Knowledge based. Identification based trust.	Ділові відносини, довготривале партнерство	Менш застосовна до організаційних структур та культур; фокус на процесі, а не на системі управління.
Not so different after all: a cross-discipline view of trust (Rousseau, Sitkin, Burt & Camerer, 1998)	Особа – інститут / організація / система/	Очікування передбачуваності, чесності, ризику, репутація.	Широкі інституції, організації, міжсистемні відносини	Абстрактність, потребує адаптації для конкретного управлінського контексту; високий рівень узагальнення
Модель довіри в організаціях та її зв'язок з ефективністю керівництва (Dirks & Ferrin, 2001;	«Керівник-підлеглий». «Керівник-організація»	Довіра до лідера / системи. Зв'язок з ефективністю	Управлінські системи, бізнес-організації, команди	Контекст-специфічність, залежність від змінних середовища, обмежена теоретична глибина.

подальші дослідження)				
Підходи соціального обміну / соціального капіталу (Blau, 1986; емпіричні адаптації)	Група, колектив, організація	Взаємність, репутація, соціальні ресурси, норми	Команди, колективи, організаційна структура	Потребують додаткових психологічних компонентів довіри (емоції, індивідуальні різниці), обмежена увага до когнітивних механізмів
Підходи психологічної безпеки та довіра (Edmondson, 1999; Baquero, 2023; Jin, H. & Peng, Y., 2024)	Команда / група / організація.	Емоційна підтримка, відкритість, безпечний клімат, довіра	Командна робота, гнучкі структури, освіта, ЗВО, гібридні та цифрові формати	Менш теоретизовані, часто емпіричні, потребують подальшої систематизації; контекстно-специфічні

Аналіз ключових моделей свідчить, що вони охоплюють широкий спектр: від індивідуальних і міжособистісних відносин до групових і організаційних структур, виділяючи когнітивні, емоційні та соціально-структурні механізми, що безпосередньо застосовуються для проектування систем мотивації, формування корпоративної культури та розвитку лідерства. Проте жодна модель не поєднує всі виміри довіри: динаміку змін, багаторівневі структури, різні контексти управління та кризові умови, що обмежує їхню універсальність.

В українському науковому контексті дослідження довіри підкреслюють її ключову роль у формуванні соціально-психологічного клімату та репутації організації. Емпіричні дані свідчать, що довіра співробітників до учасників структури визначає результативність групової діяльності, хоча на емоційному рівні можуть спостерігатися холодність, відчуженість і недостатня доброзичливість, що потребує спеціальних заходів підтримки довіри (Круглов, 2020). Інші дослідження показують, що покращення репутації організації підвищує рівень довіри стейкхолдерів, а підтримка довіри сприяє формуванню стійкої позитивної репутації, що є ключовим фактором у прийнятті стратегічних управлінських рішень та плануванні організаційного розвитку (Братусь & Сидоров, 2024). Таким чином, інтеграція знань про взаємозв'язок довіри та репутації дозволяє точніше прогнозувати наслідки управлінських рішень, визначати пріоритети у формуванні корпоративної культури та планувати заходи щодо підвищення залученості персоналу.

На основі аналізу цих моделей можна сформулювати практичні рекомендації для управлінської практики. Вони передбачають систематичну оцінку компетентності та доброзичливості керівників, підтримку афективних зв'язків і міжособистісної співпраці у командах, поступове делегування відповідальності співробітників, створення прозорих правил, політик та систем винагород, забезпечення психологічної безпеки, відкритості до помилок і підтримки інновацій. У цифрових та гібридних структурах це включає використання комунікаційних платформ, забезпечення доступу до ресурсів для всіх членів команди та моніторинг психологічного клімату. Інтеграція когнітивних, емоційних та соціальних механізмів дозволяє підвищити ефективність управління, зміцнювати корпоративну культуру та забезпечувати стійкість організації в умовах змін і криз (Mayer, Davis, & Schoorman, 1995; McAllister, 1995; Lewicki & Bunker, 1996; Rousseau, Sitkin, Burt, & Camerer, 1998; Edmondson, 1999; Dirks & Ferrin, 2001; Baquero, 2023; Jin, H. & Peng, Y., 2024).

Таким чином, систематизація теоретичних моделей довіри безпосередньо трансформується у практичні управлінські інструменти, що підвищують ефективність командної роботи та стратегічне управління персоналом, забезпечуючи інтеграцію наукового знання та управлінської практики.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Аналіз сучасних наукових підходів і моделей довіри в менеджменті показує, що психологія довіри має розвинуті концептуальні основи, які охоплюють ключові компоненти. Водночас існуючі моделі частково обмежені: більшість з них фокусуються на міжособистісному рівні або окремих детермінантах, що не дозволяє повністю інтегрувати всі критично важливі фактори для управлінської практики.

Виходячи з проведеного аналізу, можна констатувати необхідність створення комплексної моделі психології довіри, яка враховує когнітивні оцінки компетентності, емоційну підтримку, соціальні та організаційні структури взаємодії, а також адаптована до сучасних цифрових і гібридних форматів роботи. Подальші наукові розвідки повинні бути спрямовані на розробку аналітичної моделі довіри, придатної для використання менеджерами, лідерами команд та установами, що дозволить підвищити ефективність управління, зміцнити корпоративні цінності та підвищити здатність організацій ефективно функціонувати.

Таким чином, сучасний стан психології довіри в управлінні обґрунтовує подальше поєднання наявних теоретичних підходів у практично орієнтовану концептуальну модель, яка стане надійним інструментом для стратегічного управління персоналом та розвитку командної ефективності.

СПИСОК ПОСИЛАНЬ

- Братусь, Я. С., & Сидоров, М. В.-С. (2024). Довіра та репутація організацій : співвідношення понять, підходи до аналізу. *Вісник НТУУ «КПІ». Політологія. Соціологія. Право*, 2(62), 6-15. Взято з [https://doi.org/10.20535/2308-5053.2024.2\(62\).310925](https://doi.org/10.20535/2308-5053.2024.2(62).310925).
- Круглов, К. О. (2020). Довіра як чинник соціально-психологічного клімату виробничого колективу. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Психологічні науки*, 1, 139-145. Взято з <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2020-1-19>.
- Baquero, A. (2023). Authentic leadership, employee work engagement, trust in the leader, and workplace well-being: A moderated mediation model. *Psychology Research and Behavior Management*, 16, 1403-1424. Retrieved from <https://doi.org/10.2147/PRBM.S407672>.
- Blau, P. (1986). *Exchange and power in social life* (2nd ed.). Routledge. Retrieved from <https://doi.org/10.4324/9780203792643>.
- Dirks, K. T., & Ferrin, D. L. (2001). The role of trust in organizational settings. *Organization Science*, 12(4), 450-467. Retrieved from <https://doi.org/10.1287/orsc.12.4.450.10640>.
- Edmondson, A. C. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350-383. Retrieved from <https://doi.org/10.2307/2666999>.
- Jin, H., & Peng, Y. (2024). The impact of team psychological safety on employee innovative performance: a study with communication behavior as a mediator variable. *PLOS ONE*, 19(10). Retrieved from <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0306629>.
- Lewicki, R. J., & Bunker, B. B. (1996). Developing and maintaining trust in work relationships. *Trust in organizations : frontiers of theory and research*, 114-139. Retrieved from <https://doi.org/10.4135/9781452243610.n7>.
- Mayer, R. C., Davis, J. H., & Schoorman, F. D. (1995). An integrative model of organizational trust. *Academy of Management Review*, 20(3), 709-734. Retrieved from <https://doi.org/10.5465/amr.1995.9508080335>.

- McAllister, D. J. (1995). Affect and cognition based trust as foundations for interpersonal cooperation in organizations. *Academy of Management Journal*, 38(1), 24-59. Retrieved from <https://doi.org/10.2307/256727>.
- Rousseau, D. M., Sitkin, S. B., Burt, R. S., & Camerer, C. (1998). Not so different after all: a cross-discipline view of trust. *Academy of Management Review*, 23(3), 393-404. Retrieved from <https://doi.org/10.5465/amr.1998.926617>.

REFERENCES

- Bratus, Ya. S., & Sydorov, M. V.-S. (2024). Dovira ta reputatsiia orhanizatsii : spivvidnoshennia poniat, pidkhody do analizu [Trust and organizational reputation: Correlation of concepts and analytical approaches]. *Visnyk NTUU "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute". Politolohiia. Sotsiolohiia. Pravo*, 2(62), 6-15. Vziato z [https://doi.org/10.20535/2308-5053.2024.2\(62\).310925](https://doi.org/10.20535/2308-5053.2024.2(62).310925). [in Ukrainian].
- Kruhlov, K. O. (2020). Dovira yak chynnyk sotsialno-psykholohichnoho klimatu vyrobnychoho kolektyvu [Trust as a factor of the socio-psychological climate of a production team]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Psykholohichni nauky*, 1, 139-145. Vziato z <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2020-1-19>. [in Ukrainian].
- Baquero, A. (2023). Authentic leadership, employee work engagement, trust in the leader, and workplace well-being: a moderated mediation model. *Psychology Research and Behavior Management*, 16, 1403-1424. Retrieved from <https://doi.org/10.2147/PRBM.S407672>. [in English].
- Blau, P. (1986). *Exchange and power in social life* (2nd ed.). Routledge. Retrieved from <https://doi.org/10.4324/9780203792643>. [in English].
- Dirks, K. T., & Ferrin, D. L. (2001). The role of trust in organizational settings. *Organization Science*, 12(4), 450-467. Retrieved from <https://doi.org/10.1287/orsc.12.4.450.10640>. [in English].
- Edmondson, A. C. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350-383. Retrieved from <https://doi.org/10.2307/2666999>. [in English].
- Jin, H., & Peng, Y. (2024). The impact of team psychological safety on employee innovative performance : a study with communication behavior as a mediator variable. *PLOS ONE*, 19(10). Retrieved from <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0306629>. [in English].
- Lewicki, R. J., & Bunker, B. B. (1996). Developing and maintaining trust in work relationships. *Trust in organizations : frontiers of theory and research*, 114-139. Retrieved from <https://doi.org/10.4135/9781452243610.n7>. [in English].
- Mayer, R. C., Davis, J. H., & Schoorman, F. D. (1995). An integrative model of organizational trust. *Academy of Management Review*, 20(3), 709-734. Retrieved from <https://doi.org/10.5465/amr.1995.9508080335>. [in English].
- McAllister, D. J. (1995). Affect and cognition-based trust as foundations for interpersonal cooperation in organizations. *Academy of Management Journal*, 38(1), 24-59. Retrieved from <https://doi.org/10.2307/256727>. [in English].
- Rousseau, D. M., Sitkin, S. B., Burt, R. S., & Camerer, C. (1998). Not so different after all : A cross-discipline view of trust. *Academy of Management Review*, 23(3), 393-404. Retrieved from <https://doi.org/10.5465/amr.1998.926617>. [in English].

**MODELS OF PSYCHOLOGICAL TRUST IN MANAGEMENT: A
THEORETICAL AND ANALYTICAL REVIEW**

Tetiana Maksymiuk

Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor at the Department of
Developmental and Pedagogical Psychology
Rivne State University of Humanities

 <https://orcid.org/0000-0002-6864-9055>

DOI https://doi.org/10.35619/prap_rv.vi25.461

Abstract. *The article presents a theoretical and analytical review of contemporary models of psychological trust in management, enabling the identification of key cognitive, emotional, and socio-structural determinants of this phenomenon. Classical and modern approaches to trust formation at the individual, interpersonal, and group levels are analyzed, and their strengths and limitations are outlined, particularly with regard to the insufficient integration of all relevant factors for practical managerial application. It is established that the effectiveness of managerial interaction, the development of corporate culture, and the enhancement of employee motivation and engagement depend significantly on leaders' competence, benevolence, and integrity, as well as on affective ties within teams, transparency of organizational rules and policies, and the provision of psychological safety and support for innovation.*

The article emphasizes that contemporary digital and hybrid work formats introduce new demands for managerial practice, requiring the adaptation of trust-building mechanisms within conditions of rapid change, remote collaboration, and multilayered organizational structures. The growing complexity of communication channels, the diversification of teams, and the rise of algorithmic decision-making challenge traditional assumptions about trust and necessitate the inclusion of new variables such as perceived technological reliability, digital communication literacy, and employees' readiness for autonomy in distributed workplaces.

Based on the analysis of theoretical models, practical recommendations are formulated for managers and teams aimed at integrating cognitive, emotional, and social components of trust, strengthening team interaction, and increasing organizational resilience. Particular emphasis is placed on the development of leadership practices that promote psychological safety, constructive feedback, transparent decision-making, and fair distribution of responsibilities, which are essential for sustaining trust in conditions of uncertainty.

Additionally, the review highlights the growing relevance of trust in the context of global instability, organizational transformations, and socio-economic turbulence. These factors increase the importance of developing diagnostic and evaluative tools that allow managers to monitor trust dynamics in distributed, hybrid, and multicultural teams, identifying potential psychological risks at early stages. The findings justify the need to design a comprehensive authorial model of psychological trust that offers an integrative understanding of determinant interaction and can serve as a strategic instrument for human resource management, leadership development, and the enhancement of organizational effectiveness in contemporary conditions.

Key words: *trust in management, managerial effectiveness, cognitive competence, emotional bonds, trust mechanisms, psychological safety, corporate culture.*

Стаття надійшла до редакції 01.10.2025

Mykhalchuk Nataliia

Dr. in Psychology, Professor, Head of the Department
of General Psychology, Psychodiagnostics and Psychotherapy,
Rivne State University of Humanities,

 <https://orcid.org/0000-0003-0492-9450>

Hlavinska Olena

PhD in Psychology, Associate Professor at the Department of
General Psychology, Psychodiagnostics and Psychotherapy
Rivne State University of the Humanities

 <https://orcid.org/0000-0003-3967-2595>

Antyukhova Nataliia

PhD in Psychology, Professor's Assistant of
the Department of German philology and translation,
Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv

 <https://orcid.org/0000-0003-4550-6702>

DOI https://doi.org/10.35619/prap_rv.vi25.463

PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF MALADAPTIVE MOTHER-CHILD RELATIONSHIPS IN A FAMILY AFTER DIVORCE: ISSUES OF PSYCHOLOGICAL COUNSELING AND PSYCHOCORRECTION

Abstract. *We describe four consecutive stages of the development of maladaptive mother-child relationships in a family after divorce: 1) an initial, but quite significant increase in tension, which stimulates the usual ways of solving some problems; 2) a further increase in tension in conditions when these methods for developing adaptive mother-child relationships in a family after divorce turn out to be ineffective and useless; 3) an event greater increases in tension, which requires the mobilization of external and internal sources for the development of adaptive mother-child relationships in a family after divorce; 4) if everything turns out to be useless, the fourth stage comes, which is characterized by increase in the level of anxiety and depression, feelings of helplessness and hopelessness, and disorganization of the personality.*

In order to identify the psychological conditions for the development of adaptive relationships between a mother and a child in a family after divorce and to the greatest extent possible to positively resolve the problem of socialization of a child from a single-parent family, the adaptation of this child as a whole to social life, in a family in which the parents have recently experienced a divorce, it is, in our opinion, possible under the conditions of planning, implementation of a set of measures with the aim: the earliest possible identification of psychological problems of a child, registration of a child from a single-parent family, if this is required by the child; the identification of the causes of psychological distress of a child from a single-parent family; provision of informational psychological assistance to a child from a single-parent family; the organization of prevention of inappropriate ways of raising a child from a single-parent family in so-called "socially oriented risk group"; under the conditions of psychologically directed coordination and organizational assistance to a child from a single-parent family by both a psychologist and a social educator, based on a psychologically conditioned algorithm compiled specifically for working with single-parent families. Psychological activity with the child should be organized in the conditions of the child's education in a secondary educational institution, that is,

at school, where we proposed the program “Socio-psychological assistance to children from single-parent families”, showing different ways of its testing and implementation, taking into account the fact that the basis of social disadvantage is significant violations in family interaction in the “Mother – Child” system.

The goals of the program “Socio-psychological assistance to children from single-parent families” there are: creating positive psychological conditions for the successful socialization of a child from a single-parent family, which was implemented by us through a system of psychological tasks and objectives, such as: early identification of single-parent families, their identification by a psychologist immediately after the parents’ divorce, identification before the child has developed serious mental traumatic conditions; providing informational and educational assistance to a single-parent family, both the mother and the child, by including them in an artificially created “socially directed risk group” by a psychologist; providing psychological assistance with the aim at largely successful socialization of a child from a single-parent family; if it is possible, carrying out the activity of a psychologist to reduce the number of single-parent families, such as families in which the child is raised only by the mother.

Key words: *maladaptive mother-child relationships, after divorce, adaptive relationships between a mother and a child, socio-psychological assistance to children, a single-parent family.*

Problem’s statement. When considering the concept of maladaptive family situations, it is necessary, first of all, to specify the concept of a *maladaptive situation*. A situation (from the Latin “Situation” – the event, the position) is a certain unstable set of conditions and negative, unproductive circumstances that create certain relationships between people, a certain negative, destructive, unproductive situation or even a crisis situation that negatively affects family life as a whole and shows its course (Barsalou, Santos, Simmons & Wilson, 2008).

In psychological research (Hathout & Namer, 2018) for practicing psychologists, the concept of “adaptive situation” it means a system of external prerequisites for the subject that motivate, facilitate and mediate the person’s attitude to life, his/her vital energy, his/her activity, under which psychological conditions predict and explain the external adaptive situation for the subject, and it means:

1. The external adaptive position in relation to the subject is perceived in spatial and temporal terms as some external location in accordance with the paradigm of space and temporal boundaries.
2. Purely in temporal terms as a warning of maladaptive, destructive and aggressive actions of the subject.
3. In functional and paradigmatic terms adaptive situation is as a significant independence quality from the space of the corresponding prerequisites or conditions of the individual at the time of manifestation of actions and activities and activity in a whole.

In this regard, scientists (Lin, Chen, Chan & Hsu, 2019) also include the formation of adaptive states of the subjects of activity themselves in the previous time of carrying out the activity as elements of the adaptive situation, if they determine their consistent, functional and generally accepted adaptive behavior. It should be noted that a complete description of the adaptive situation involves the allocation and separation of adaptive requirements imposed on the individual from the outside or developed by him/her, which appears for the subject as some initial data, which can be regarded as prerequisites for the psychological conditions for the development of adaptive relationships between a mother and a child in the family after divorce.

So, **the purpose of our research** is to analyze psychological characteristics of maladaptive mother-child relationships in a family after divorce: issues of psychological counseling and psychocorrection.

Analysis of recent research and publications. Scientists (Hampe & Grady, 2005) perceive the concept of “adaptive situation” as a certain harmonious position, comfortable environment, a set of adequate reasons. Scientists (Mann, Malone, Nielsen, Goldman, Erdos & Gelernter, 1997) define

the concept of “adaptive situation” as a set of certain adaptive values and dominant attitudes that an individual or a group of people deal with in the process of the activity and in accordance with which this activity is planned and its results are evaluated. Moreover, according to many scientists (Soloff, Lynch, Kelly, Malone & Mann, 2000), each specific adaptive or maladaptive activity is a solution, a productive solution is a certain, even maladaptive situation of social interaction.

The authors (Malone, Waternaux, Haas, Cooper, Li & Mann, 2003) distinguish three types of adaptive data, which was contained into the paradigm of the adaptive situation of social interaction:

1. Purely objective adaptive prerequisites in which an individual or a society acts adaptively. These prerequisites are a set of adaptive values (such as economic, social, spiritual, religious, axiological, intellectual and others, which directly or indirectly, explicitly or implicitly, but always adaptively, affect the state of cognition of the individual of other people or a micro-group, as well as an individual).

2. The attitudes existing in an individual or a micro-group, which at a given moment in time have a real impact on the adaptive behavior of the individual.

3. The definition of an adaptive situation, which is a more or less adaptive concept of the prerequisites for the development of the individual, the formation and the awareness of its values, attitudes, desires and ideals.

Scientists (Alyami & Mohsen, 2019) believe that the concept of adaptive situation of personal development is usually used to denote the adaptive social environment that can be used most optimally for the adaptive development of a child. An adaptive situation of personal development should be considered, as scientists suggest, in accordance with the harmonization of the child’s personal characteristics and the qualities of the person who acts in this situation, performs the activity in comparison with the adaptive activity itself. Other scientists (Liu & Zhang, 2014), in particular, argue that the adaptive situation of personal development, in which the child’s behavior is carried out, often does not remain unchanged, but, on the contrary, significantly changes under the influence of the child’s behavior (activity) towards its harmonization, due to which new adaptive qualities of the subject are arisen. According to scientists (Oquendo, Malone, Ellis, Sackeim & Mann, 1999), each adaptive situation dictates its own style of adaptive behavior and actions of the child: in each adaptive act, a person “presents” himself/herself and his/her personal qualities and characteristics are different, and if this “self-presentation” is not adaptive or adequate, then social interaction will be considered complicated or maladaptive.

The results of the research and their discussion. Throughout a life, a person is likely to be in a certain adaptive or maladaptive life situation, and at the same time still try to solve their respective problems that arise in any case. According to scientists (Nordstrom, 2007), the concept of “adaptive problem situation” is very widely used in psychological research, which emphasizes the moment of a certain novelty for the subject of some aspects of our life, external adaptive prerequisites, adaptive social circumstances that a person must discover or invent for himself/herself. These prerequisites will also contribute to the creation of psychological prerequisites for the development of adaptive relationships between a mother and a child in the family after divorce. Although this problem should be dealt with specifically, which we will do within the paradigm of our research.

A maladaptive situation is a kind of event that causes great harm to human life, the environment, the existence of a certain social organization or its formation. In the family, scientists (Barsalou, 1999) note, maladaptive relationships between a mother and a child in the family after divorce, and these maladaptive relationships are considered to be receiving even negative information about some event, conflict, feature, situation, happy or unfortunate incident, etc. Scientists (Heidari, 2019) define maladaptive situations as some situations of emotional and intellectual stress, which requires a significant, essential change in adaptive ideas about the world and oneself in a rather short and insignificant period of time, which, in turn, is reproduced in the

paradigm of family space. According to the authors (Placidi, Oquendo, Malone, Brodsky, Ellis & Mann, 2001), a person who is in a maladaptive family situation cannot remain unchanged in terms of his/her internal personal characteristics. A child often fails to fully comprehend or rethink his/her acquired traumatic experience. He/she has a tendency to operate with familiar, completely stereotyped categories and use familiar, adaptive models of solving family problems. Maladaptive family situations should be perceived as an important warning that something needs to be done before something worse happens to the child himself/herself, to his/her personal development.

In modern literature (Sublette, Milak, Galfalvy, Oquendo, Malone & Mann, 2013), the following types of maladaptive relationships between a mother and a child in a family after divorce are distinguished:

- Sudden maladaptive relationships, when there is no time and opportunity to prepare and plan the person's activities. This includes the situation of parental divorce, the situation of the death of one or both parents, the situation of the death of a brother or a sister, as well as situations when a child together with the mother found themselves in a space where an earthquake, fire, war in Ukraine, etc. is taking place.

- Emerging and directly formative maladaptive relationships, which provide considerable time for the research and planning one's own activities, one's own actions, when the task was to conduct psychocorrection of the child's maladaptive states before the psychological crisis enters the most critical phase.

- Permanent, long-term maladaptive relationships, which can last for months or years, despite the efforts of both parties (a mother and a child) to eliminate them.

It should be noted that the theory of *maladaptive mother-child relationships* in a family after divorce appeared in the psychological space relatively recently. Its beginning is considered to deal with the analysis of acute, deep grief. Among the ideological sources of the theory of maladaptive mother-child relationships in a family after divorce are also psychoanalysis (and primarily such concepts, as mental adaptive balance and psychological adaptive defense), some ideas of T. Krzeszowski (1993) and the theory of social roles. The distinctive features of the theory of maladaptive mother-child relationships in a family after divorce, according to scientists, are the following ones:

- the theory of maladaptive mother-child relationships in a family after divorce refers mainly to a specific child, although some of its concepts are used in relation to the family, small and large social groups;

- the theory of maladaptive mother-child relationships in a family after divorce emphasizes both the possible pathological consequences of such relationships and the possibilities for growth, adaptability and development of the personality.

Among the social psychological events that can lead to maladaptive relationships between a mother and a child in the family after divorce, various authors distinguish the following ones: death of a loved one, serious illness, physical separation, separation from parents, family, friends, changes in appearance, changes in a gender role, changes in sex, changes in a social situation, a marriage, sudden changes in social status, etc.

We describe four consecutive stages of the development of maladaptive mother-child relationships in a family after divorce:

- an initial, but quite significant increase in tension, which stimulates the usual ways of solving some problems;

- a further increase in tension in conditions when these methods for developing adaptive mother-child relationships in a family after divorce turn out to be ineffective and useless;

- an event greater increases in tension, which requires the mobilization of external and internal sources for the development of adaptive mother-child relationships in a family after divorce;

- if everything turns out to be useless, the fourth stage comes, which is characterized by increase in the level of anxiety and depression, feelings of helplessness and hopelessness, and disorganization of the personality.

We believe that the development of maladaptive mother-child relationships in the family after divorce can end at any stage if the danger disappears or a solution can be found. In particular, the authors distinguish two types of the development of maladaptive mother-child relationships in the family after divorce, which differ in the degree of possibility of realizing the inner need of life or the desire for the full depth of life. The maladaptiveness of the first type, the authors believe, it can significantly complicate and interfere with the child's realization of the life plan, but it still preserves the child's full ability to restore the course of life interrupted by maladaptive mother-child relationships in the family after divorce. This is a truly significant test, from which a person can emerge only if he/she has significantly preserved his/her life plan and has proven his/her identity and self-identity. The maladaptive relationships between a mother and a child in the family after divorce of the second kind, the crisis of family relationships, to a large extent makes it impossible to realize the life plan that the child previously built. The result of experiencing this impossibility is so-called metamorphosis of the personality, the degeneration of adaptive relationships between a mother and a child in the family after divorce into purely maladaptive ones, the adoption of a new, acceptable life plan for the child, new life values, a new life strategy, a new self-image.

The maladaptive relationships between a mother and a child in a family after divorce take a person out of the usual life rut. On the one hand, for a child, the maladaptive relationships between a mother and a child in a family after divorce are stress, depression, neurosis, aggression and instability. On the other hand, a person is given the opportunity to look at his/her life at a given period of time as if from the outside, that is, the usual life is presented to the child from a different perspective and the complex, stressful circumstances and events that have occurred are assessed. Scientists, in such a case, name the main directions that the child uses to develop adaptive relationships between a mother and a child in a family after divorce:

I. A person does not intend to put up with the difficult situation of the parents' divorce that has been arisen, and then there is:

- a destruction of the personality, dissatisfaction with the outside world, which pushes the child to consciously avoid the development of adaptive relationships between a mother and a child in the family after the divorce, due to the destruction of established stereotypes. In this case, the child relies on the fact that, having changed life circumstances, he/she will thereby get out of the crisis and new opportunities will open up before him/her, which will give him/her a certain positive result, bring the desired satisfaction, and this, in general, will contribute to the development of adaptive relationships between a mother and a child in the family after the divorce;

- the completion of maladaptive relationships between a mother and a child in the family after divorce and the understanding that the crisis situation indicates that the usual and established life situation has exhausted itself, the end of one of the life stages is coming, and after the divorce of parents, one should not get stuck in a rut, stop at what has been achieved, but rather sum up some past results, prove something or finish certain things before moving on to the beginning of a new stage.

According to modern authors, both options have one direction, which is the child's search for new opportunities for the development of adaptive relationships between a mother and a child in the family after divorce, but the reasons that prompt the child to such a search are quite different.

II. A person, through analytical reflections, considers the process of developing adaptive relationships between a mother and a child in the family after divorce, where the desire to preserve existing life circumstances prevails, and then one observes:

- maintaining the development of adaptive mother-child relationships in the family after divorce, under the conditions of which the child makes some analytical conclusions that help him/her to accept this life situation of divorce as God-given and find acceptable options for getting

out of the family crisis, supporting his/her own family after the divorce of his/her parents and further effective development of adaptive mother-child relationships in the family after divorce;

- maintaining the development of adaptive mother-child relationships in the family after divorce at a certain level, which is marked by the fear of loss and future pessimistic changes that force a person to preserve at any cost the living conditions and positive situations to which he/she is accustomed.

In this second direction, the authors note, the child seems to be prompted to action by various motivations, he/she is guided by them and uses somewhat opposite methods to achieve his/her goal, such as the goal of developing adaptive relationships between a mother and a child in the family after divorce.

III. A person adapts to certain externally given circumstances that have arisen, and in this case there is:

- a change in the prerequisites for the development of adaptive relationships between a mother and a child in the family after divorce. In this case, the child accepts a certain stable, formed over the years situation in order to better assess the crisis situations of the development of adaptive relationships between a mother and a child in the family after divorce and find a certain optimal solution to get out of it. In this case, the child tries to act as a strategist who waits and plans to use external and internal circumstances to develop adaptive relationships between a mother and a child in the family after divorce.

- the process of adaptation to the prerequisites for the development of adaptive mother-child relationships in the family after divorce. In this case, the child seems to be going with the flow, relying on the decisions and actions of other people. The child will be dominated by a great reluctance to accept responsibility for the consequences of the development of adaptive mother-child relationships in the family after divorce, for shortcomings and lack of confidence in their own abilities. In these cases, the situation of the development of adaptive mother-child relationships in the family after divorce will sooner or later lead a person to any life conditions that he/she will be forced to accept globally. In this case, the main thing is to feel the very moment when temporary expectation turns into a stage of constant inactivity, and then the prerequisites for the development of adaptive mother-child relationships in the family after divorce can be considered lost.

The authors (Byram, 2012) point out that each of the options is neither better nor worse than the other one, any of them has the right to exist. Usually, a child uses various combinations of these directions in the person's life to develop adaptive relationships between a mother and a child in the family after divorce, since life is quite diverse and none of the situations is able to repeat the other exactly, in detail.

Thus, the analysis of literary data and the results of our own empirical research allowed us to draw the following conclusions: the development of adaptive mother-child relationships in a family after divorce are special moments in the person's life; the main types of formation of maladaptive mother-child relationships in a family after divorce are psychological, mental, economic, social, age, professional, family, crisis of avoidance, and these adaptive mother-child relationships in a family after divorce are axiological, existential ones. The characteristics of the types of the development of adaptive mother-child relationships in a family after divorce, their periodization and possible ways of overcoming maladaptive mother-child relationships in a family after divorce are given. The development of adaptive mother-child relationships in a family after divorce is considered as progress (promotion of the child's personal development and transition to the next stage of its development) and regression (life dead end, personal degradation). Most often, maladaptive relationships between a mother and a child in a family after divorce are defined as stress factors in the person's life. Maladaptive relationships between a mother and a child in a family after divorce create crisis situations characterized by emotional and intellectual stress for the child and his/her parents, which requires the child to significantly change his/her perceptions of the world around him/her and himself/herself in a short period of time.

A detailed scheme for analyzing the modern family was proposed by scientists W. Croft (2009). Their description of the family includes the following main characteristics and their basic variants:

1. Structural composition of the family: complete family (there is both a mother and a father); incomplete family (there is only a mother or only a father); distorted or to some extent deformed family (the presence of a stepfather instead of a father or a stepmother instead of a mother).

2. Functional features of the family: harmonious family, disharmonious family. Disharmonious families are also quite different. In the psychological literature, the following reasons for family disharmony are distinguished in such a way:

- there is no partnership between the parents (one of them dominates, the other one only submits to the first, while the child, at the same time, submits to the stronger parent);

- a destructured family (there is no, even the slightest understanding between family members, there is no emotional attachment and solidarity between family members in solving any life problems);

- a family that is currently falling apart (dominance of only one family member with excessive dependence on others, rather strict regulation of all family life, lack of emotional warmth towards each other; all this leads to the autonomy, sovereignty of the spiritual world of family members from the formation of a powerful leader within it).

So, the family is an extremely complex organized structure with diverse relationships, where the basic role is played by the relationship between parents and children, and the relationships between spouses, and between spouses and their parents, and between the older generation and the younger generation in general, and between older and younger children. And in each of these paradigms, a conflict, a family crisis can arise. The family itself seems impossible without these relationships, but in some cases, they are the main cause of dysfunctional family life and the collapse of the family in general.

Conclusions and perspectives of further research. So, in order to identify the psychological conditions for the development of adaptive relationships between a mother and a child in a family after divorce and to the greatest extent possible to positively resolve the problem of socialization of a child from a single-parent family, the adaptation of this child as a whole to social life, in a family in which the parents have recently experienced a divorce, it is, in our opinion, possible under the conditions of planning, implementation of a set of measures with the aim:

- the earliest possible identification of psychological problems of a child, registration of a child from a single-parent family, if this is required by the child (in particular, if the child has been diagnosed with certain psychotic and non-psychotic conditions, in particular depression, neurosis, etc.);

- the identification of the causes of psychological distress of a child from a single-parent family;

- provision of informational psychological assistance to a child from a single-parent family;

- the organization of prevention of inappropriate ways of raising a child from a single-parent family in so-called "socially oriented risk group" (in the case when certain non-psychotic conditions of the child, in particular depression, neurosis, which can cause certain psychotic disorders, in particular schizophrenia, bipolar disorder);

- under the conditions of psychologically directed coordination and organizational assistance to a child from a single-parent family by both a psychologist and a social educator, based on a psychologically conditioned algorithm compiled specifically for working with single-parent families (in this case, here and hereinafter, by "single-parent family" we will understand a family where there is only one child who is raised by the mother). Psychological activity with the child should be organized in the conditions of the child's education in a secondary educational institution, that is, at school, where we proposed the program "*Socio-psychological assistance to children from single-parent families*", showing different ways of its testing and implementation, taking into

account the fact that the basis of social disadvantage is significant violations in family interaction in the “Mother – Child” system.

The goals of the program “Socio-psychological assistance to children from single-parent families” there are: creating positive psychological conditions for the successful socialization of a child from a single-parent family, which was implemented by us through a system of psychological tasks and objectives, such as: early identification of single-parent families, their identification by a psychologist immediately after the parents’ divorce, identification before the child has developed serious mental traumatic conditions; providing informational and educational assistance to a single-parent family, both the mother and the child, by including them in an artificially created “socially directed risk group” by a psychologist; providing psychological assistance with the aim at largely successful socialization of a child from a single-parent family; if it is possible, carrying out the activity of a psychologist to reduce the number of single-parent families, such as families in which the child is raised only by the mother. The ways of providing the program “Socio-psychological assistance to children from single-parent families” will be the perspectives of our further research.

REFERENCES

- Alyami, M., & Mohsen, M. (2019). The use of a reading lexicon to aid contextual vocabulary acquisition by EFL Arab learners. *Journal of Psycholinguistic Research*, 48(5), 1005-1023. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s10936-019-09644-z>.
- Barsalou, L.W. (1999). Perceptual symbol systems. *Behavioral and Brain Sciences*, 22(4), 577-660. Retrieved from <https://doi.org/10.1017/S0140525X9900214>.
- Barsalou, L. W., Santos, A., Simmons, W. K., & Wilson, C. D. (2008). Language and simulation in conceptual processing. In M. De. Vega, A. M. Glenberg, & A. C. Graesser. *Symbols, embodiment, and meaning* (pp. 245-283). Oxford: Oxford University Press. Retrieved from <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199217274.003.0013>.
- Byram, M. (2012). The Eric Hawkins lecture: Language awareness and (critical) cultural awareness – relationships, comparisons and contrasts. *Language Awareness*, 21(1-2), 5-13. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/09658416.2011.639887>.
- Croft, W. (2009). Towards a social cognitive linguistics. In V. Evans, & S. Pourcel. *New directions in cognitive linguistics* (pp. 395-420). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. Retrieved from <https://doi.org/10.1515/COGL.2009.009>.
- Hampe, B., & Grady, J. E. (2005). *From perception to meaning: Image schemas in cognitive linguistics*. Berlin: Mouton de Gruyter. Retrieved from <https://doi.org/10.1515/9783110197532>.
- Hathout, N., & Namer, F. (2018). Defining paradigms in word formation: concepts, data and experiments. *Lingue e linguaggio*, 17(2), 151-154. Retrieved from <https://doi.org/10.1418/91862>.
- Heidari, K. (2019). Willingness to communicate: A predictor of pushing vocabulary knowledge from receptive to productive. *Journal of Psycholinguistic Research*, 48(4), 903-920. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s10936-019-09639-w>.
- Krzeszowski, T. (1993). The axiological parameter in preconceptual image schemata. In R. A. Geiger, & B. Rudzka-Ostyn. *Conceptualizations and mental processing in language* (pp. 307-330). Berlin: Mouton de Gruyter. Retrieved from <https://doi.org/10.1515/9783110857108.307>.
- Lin, Ch.-Hua, Chen, F.-Chua, Chan, H.-Yu., & Hsu, Ch.-Chi. (2019). Time to Rehospitalization in Patients With Schizophrenia Receiving Long-Acting Injectable Antipsychotics or Oral Antipsychotics. *International Journal of Neuropsychopharmacology*, 22(9), 541-547. Retrieved from <https://doi.org/10.1093/ijnp/pyz035>.

- Liu, L., & Zhang, Y. (2014). The application of constructivism to the teaching of intercultural communication. *English Language Teaching*, 7(5), 136-141. Retrieved from <https://doi.org/10.5539/elt.v7n5p136>.
- Malone, K. M., Waternaux, Ch., Haas, G. L., Cooper, Th. B., Li, Sh., & Mann, J. J. (2003). Cigarette smoking, suicidal behavior, and serotonin function in major psychiatric disorders. *American Journal of Psychiatry*, 160(4), 773-779. Retrieved from <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.160.4.773>.
- Mann, J. J., Malone, K. M., Nielsen, D. A., Goldman, D., Erdos, J., & Gelernter, J. (1997). Possible association of a polymorphism of the tryptophan hydroxylase gene with suicidal behavior in depressed patients. *American Journal of Psychiatry*, 154(10), 1451-1453. Retrieved from <https://doi.org/10.1176/ajp.154.10.1451>.
- Nordstrom, D. L. (2007). Ukraine set to act on high suicide burden. *Injury prevention. Journal of the Int Society for Child and Adolescent Injury Prevention*, 13(4), 224-226. Retrieved from <https://doi.org/10.1136/ip.2007.015768>.
- Oquendo, M. A., Malone, K. M., Ellis, S. P., Sackeim, H. A., & Mann, J. J. (1999). Inadequacy of antidepressant treatment for patients with major depression who are at risk for suicidal behavior. *American Journal of Psychiatry*, 156(2), 190-194. Retrieved from <https://doi.org/10.1176/ajp.156.2.190>.
- Placidi, G. P., Oquendo, M. A., Malone, K. M., Brodsky, B., Ellis, S. P., & Mann, J. J. (2001). Anxiety in major depression: relationship to suicide attempts. *American Journal of Psychiatry*, 157(10), 1614-1618. Retrieved from <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.157.10.1614>.
- Soloff, P. H., Lynch, K. G., Kelly, T. M., Malone, K. M., & Mann, J. J. (2000). Characteristics of suicide attempts of patients with major depressive episode and borderline personality disorder: a comparative study. *American Journal of Psychiatry*, 157(4), 601-608. Retrieved from <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.157.4.601>.
- Sublette, M. E., Milak, M. S., Galfalvy, H. C., Oquendo, M. A., Malone, K. M., & Mann, J. J. (2013). Regional brain glucose uptake distinguishes suicide attempters from non-attempters in major depression. *Archives of suicide research*, 17(4), 434-447. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/13811118.2013.801813>.

**ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ДЕЗАДАПТИВНИХ
ВЗАЄМОСТУНКІВ МАТЕРІ І ДИТИНИ В СІМ'Ї ПІСЛЯ РОЗЛУЧЕННЯ:
ПИТАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО КОНСУЛЬТУВАННЯ ТА ПСИХОКОРЕКЦІЇ**

Наталія Михальчук

доктор психологічних наук, професор,
завідувачка кафедри загальної психології, психодіагностики
та психотерапії Рівненського державного гуманітарного університету

 <https://orcid.org/0000-0003-0492-9450>

Олена Главінська

кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної психології, психодіагностики
та психотерапії Рівненського державного гуманітарного університету

 <https://orcid.org/0000-0003-3967-2595>

Наталія Антюхова

Кандидат психологічних наук,
доцент кафедри німецької філології та перекладу,
Інститут філології, Київський національний університет
імені Тараса Шевченка,

 <https://orcid.org/0000-0003-4550-6702>

DOI https://doi.org/10.35619/prap_rv.vi25.463

У статті описано чотири послідовні стадії розвитку дезадаптивних взаємостосунків матері і дитини в сім'ї після розлучення: 1) первинне, але досить-таки суттєве зростання напруги, що стимулює звичні способи вирішення проблем; 2) подальше зростання напруги в умовах, коли ці способи для розвитку адаптивних взаємостосунків матері і дитини в сім'ї після розлучення виявляються безрезультатними, марними; 3) ще більше збільшення напруги, що вимагає мобілізації зовнішніх та внутрішніх джерел для розвитку адаптивних взаємостосунків матері і дитини в сім'ї після розлучення; 4) якщо все виявляється марним, настає четверта стадія, що характеризується підвищенням рівню тривоги та депресії, почуттями безпорадності та безнадійності, дезорганізацією особистості. Зазначено, що з метою виокремлення психологічних умов розвитку адаптивних взаємостосунків матері і дитини в сім'ї після розлучення та найбільшою мірою позитивного вирішення проблеми соціалізації дитини з неповної сім'ї, адаптації цієї дитини в цілому до суспільного життя, в сім'ї, в якій батьки зовсім нещодавно пережили розлучення, є, на наш погляд, можливим за умов планування, здійснення та імплементації комплексу консультативних та психокорекційних заходів, спрямованих на: найбільш раннє виявлення проблем психологічного плану у даної дитини, постановка дитини з неповної сім'ї на облік, якщо дана дитина цього потребуватиме; визначення причин психологічного неблагополуччя у дитини з неповної сім'ї; здійснення інформаційної психологічної допомоги дитині з неповної сім'ї; організація профілактики невідповідних шляхів виховання дитини з неповної сім'ї у так званій «соціально спрямованій групі ризику»; за умов психологічно спрямованої координаційно-організаційної допомоги дитині з неповної сім'ї з боку і психолога, і соціального педагога, на підставі психологічно зумовленого алгоритму, складеного спеціально для роботи з неповними сім'ями. Психологічна робота з дитиною має бути організована в умовах навчання дитини в закладі середньої освіти, тобто в школі, де було запропоновано програму «Соціально-психологічна допомога дітям із неповних сімей», показано шляхи її апробації та імплементації з урахуванням того, що в основі виникнення соціального неблагополуччя знаходяться суттєві порушення у сімейній взаємодії у системі «Мати – Дитина».

Визначено цілі програми «Соціально-психологічна допомога дітям із неповних сімей»: створення позитивних психологічних умов для успішної соціалізації дитини з неповної сім'ї, що реалізовувалася нами через систему психологічних завдань і задач, таких як: раннє виявлення неповних сімей, тобто їхнє виявлення психологом одразу після розлучення батьків, виявлення до того часу, поки у дитини ще не виникли серйозні психічні травмуючі стани; здійснення інформаційної та просвітницької допомоги неповній сім'ї, тобто і матері, і дитині, шляхом їхнього включення до штучно створеної психологом «соціально спрямованої групи ризику»; надання психологічної допомоги, спрямованої на великою мірою успішну соціалізацію дитини з неповної сім'ї; за можливістю здійснення роботи психолога зі зниження кількості неповних сімей, тобто сімей, в яких дитина виховується лише матір'ю.

Ключові слова: дезадаптивні стосунки матері та дитини, після розлучення, адаптивні стосунки між матір'ю та дитиною, соціально-психологічна допомога дітям, неповна сім'я.

Стаття надійшла до редакції 15.09.2025 р.

Назаревич Вікторія,
кандидат психологічних наук, доцент, доцент
кафедри вікової та педагогічної психології
Рівненського державного гуманітарного університету
 <https://orcid.org/0000-0002-0111-7070>

DOI https://doi.org/10.35619/prap_rv.vi25.462

П'ЯТИЕТАПНА ІНТЕГРАТИВНА МОДЕЛЬ ІГРОТЕРАПІЇ В РОБОТІ З ТРАВМУВАЛЬНИМ ДОСВІДОМ ВІЙНИ В ДІТЕЙ

Анотація. Стаття присвячена розробці та теоретичному обґрунтуванню п'ятиетапної інтегративної моделі ігротерапії, спрямованої на подолання наслідків травматичного досвіду в дітей, які постраждали від воєнних дій. Авторка пропонує комплексний підхід, який поєднує сучасні досягнення нейронаук, принципи інтегративної психології та практичні методи ігрової терапії. Модель орієнтована на одночасну роботу з когнітивними, емоційними, поведінковими та фізіологічними аспектами травми, що дозволяє забезпечити глибоку інтеграцію травматичного досвіду та формування адаптивних стратегій подолання стресу.

Особливістю запропонованої моделі є її нелінійна динаміка, яка враховує індивідуальні потреби кожної дитини. Центральне місце в моделі займає концепція «Я» дитини як активного суб'єкта терапевтичного процесу. Це дозволяє створювати персоналізовані траєкторії терапії, що особливо актуально для дітей з полімодальною травмою, характерною для умов війни.

Модель інтегрує п'ять ключових компонентів: когнітивний, творчий, поведінковий, вольовий та емоційний. Кожен із них має власні терапевтичні механізми, такі, як: реконсолідація пам'яті, символічне перетворення травми, сенсомоторна інтеграція, формування агентності та розвиток внутрішньої мотивації. Важливим аспектом є використання ігрових методів, які забезпечують безпечний простір для експресії травматичних переживань і знижують ризик ретравматизації.

Особливу увагу виділено творчому потенціалу гри як засобу символічного перетворення травматичного досвіду, відновлення відчуття безпеки та контролю, а також посиленню внутрішніх ресурсів дитини. Запропонована модель має практичне значення для фахівців у сфері психології, психотерапії та соціальної роботи, надаючи структурований підхід до інтеграції психічних процесів під час роботи з дітьми, які зазнали травматизації внаслідок війни.

Ключові слова: ігротерапія, травматичний досвід, діти війни, п'ятиетапна модель, інтегративний підхід.

Постановка проблеми. У сучасних умовах зростаючого психологічного напруження, спричиненого військовими конфліктами, проблема травматизації дітей набуває особливої актуальності. Психічна травма, як об'єкт міждисциплінарних досліджень, вимагає розробки інноваційних терапевтичних підходів, здатних забезпечити комплексну реабілітацію. Інтегративна модель ігротерапії, що поєднує когнітивні, емоційні та поведінкові аспекти, виступає перспективним напрямом у роботі з наслідками травматичного досвіду в дітей.

Наукова новизна дослідження полягає в синтезі різнобічних психічних компонентів – досвіду, уяви, активності, рішень та інтересу – у рамках єдиного терапевтичного процесу, що дозволяє досягти ефективної інтеграції когнітивних, емоційних і поведінкових рівнів функціонування дитини.

Сучасні дослідження, зокрема дані American Psychological Association, підтверджують, що травматичний досвід провокує тривалі психоемоційні порушення, такі, як: посттравматичний стресовий розлад, тривожність та депресивні стани. Особливої уваги заслуговує вразливість дитячої психіки, яка потребує спеціалізованих методів корекції, зокрема через символічні та ігрові форми терапії.

Запропонована модель ґрунтується на принципах інтегративної психології, де гра виступає інструментом відновлення емоційного балансу, формування адаптивних стратегій подолання стресу та активації внутрішніх ресурсів дитини. Практичне значення дослідження полягає в розробці структурованого підходу для психологів, психотерапевтів та соціальних працівників, які займаються реабілітацією дітей, постраждалих від війни.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Сучасна психологічна наука все більше зосереджується на дослідженні наслідків травматичного досвіду в дітей, особливо в контексті катастрофічних подій. Дослідження останніх років демонструють значний вплив таких подій на психічне здоров'я дитячої популяції, зокрема розвиток посттравматичного стресового розладу (ПТСР). У цьому контексті ігротерапія виступає перспективним інструментом психологічної реабілітації, що потребує комплексного наукового аналізу.

Дані BNPR (2019) та APA (2000) однозначно свідчать про тривалий характер психологічних наслідків катастрофічних подій у дітей. Дослідження Frissa та співавт. (2013) виявили комплексні порушення, що охоплюють фізичну, емоційну та поведінкову сфери. Емпіричні дані зі школи SMA N 16 Pandeglang підтверджують ці висновки: 35 з 37 досліджуваних дітей продемонстрували клінічно значимі фізичні симптоми, включаючи персистуюче запаморочення та підвищену втомлюваність, що свідчить про соматизацію травматичного досвіду.

Концептуальні засади ігротерапії, розроблені Kottman (2011) та Association for Play Therapy (1997), визначають її як систематичний психотерапевтичний підхід, що використовує ігрові механізми для відновлення психічного здоров'я. Дослідження Handoyo та співавт. (2020) акцентують на унікальній здатності ігрової терапії забезпечувати безпечний простір для експресії травматичних переживань. Ці положення знаходять підтвердження в роботах Thompson & Henderson (2007), які виявили кореляцію між ігровою активністю та формуванням психологічного комфорту в дітей з травматичним досвідом. Реалізація триетапної моделі ігротерапії (ініціація, зовнішні активності, арттерапія) в дослідженні Handoyo та співавт. (2020) продемонструвала статистично значиме зниження рівня тривоги та страху. Ці результати узгоджуються з висновками Nawangsih (2014) та Zuliani (2010), де ігротерапія ефективно застосовувалася в умовах посткатастрофічної реабілітації. Ключовим терапевтичним механізмом виступає інтеграція групових активностей, що сприяє одночасній соціальній підтримці та емоційному катарсису.

Порівняльні дослідження виявляють різні стратегії роботи з травмою. Leveton (2010) і Shaw та співавт. (2012) акцентують роль сімейної терапії, тоді як Handoyo та співавт. (2020) демонструють ефективність групових занять під керівництвом професіоналів. Попри всі методичні відмінності, обидва підходи показують аналогічну ефективність у зниженні симптомів ПТСР. Додаткове підтвердження ефективності невербальних методів надають дослідження Grayman та співавт. (2009) та Sugiarti & Erlangga (2018), які виявили високу терапевтичну цінність арттерапевтичних технік у роботі з травматичними спогадами.

Метою статті є представлення та обґрунтування моделі інтегративної ігротерапії в роботі з травмувальним досвідом війни, яка базується на поєднанні когнітивних, емоційних, вольових і поведінкових компонентів психічної діяльності дитини. Завданням моделі є сприяння відновленню внутрішньої рівноваги, формуванню адаптивних стратегій подолання травми та зміцненню особистісних ресурсів дитини через використання ігротерапевтичних методів.

Виклад основного матеріалу. Сучасна психологічна наука все більше зосереджується на комплексному вивченні психічної травми як багатоаспектного феномену, що вимагає міждисциплінарного підходу. За даними American Psychological Association, травматичний досвід слід розглядати не лише як реакцію на конкретну подію, а як складний психобіологічний процес, що порушує базові механізми психологічної адаптації. Особливу увагу дослідники приділяють тривалим наслідкам травматизації, які часто проявляються через комплекс симптомів, що включають когнітивні порушення, емоційну дисрегуляцію та соматичні прояви, що знаходить підтвердження в роботах National Institute of Mental Health.

Інтегративний підхід у психотерапії, що сформувався в 1980-х роках як відповідь на обмеженість традиційних терапевтичних парадигм, передбачає системне поєднання різних методологічних підходів на основі їхньої доказової ефективності. Як зазначають Capdevila, Dixon & Briggs у своїй фундаментальній праці «Investigating Psychology: an integrative approach», сутність інтегративного підходу полягає не в механічному об'єднанні технік, а в створенні цілісних терапевтичних моделей, що враховують як універсальні закономірності психічної травматизації, так й індивідуальні особливості кожного пацієнта. Ця позиція знаходить розвиток у роботах Литвиненко, яка підкреслює, що сучасна психотерапевтична практика вимагає творчого поєднання методів з урахуванням конкретного клінічного випадку.

Особливий інтерес представляє біопсихосоціальна модель травми, розроблена Levin, яка інтегрує останні досягнення нейронаук, психофізіології та клінічної психології. Ця модель розглядає травматичний досвід як результат порушення природних механізмів саморегуляції організму, коли інтенсивність стресу перевищує індивідуальні адаптаційні можливості. Важливим аспектом цієї концепції є увага до соматичних проявів травми, що часто ігноруються в традиційних психотерапевтичних підходах.

Сучасна інтегративна терапія травми передбачає використання широкого спектра методів, кожен з яких діє на різні рівні травматичного досвіду. Когнітивно-поведінкові техніки, такі, як: схема-терапія або Acceptance and Commitment Therapy (ACT), – дозволяють працювати з дисфункціональними когнітивними схемами. Соматично орієнтовані підходи, включаючи дихальні техніки та методи м'язової релаксації, спрямовані на нормалізацію фізіологічних реакцій. Глибинні методи, серед яких особливе місце займають EMDR та психодрама, дозволяють працювати з безпосередніми травматичними спогадами. Трансперсональні практики, зокрема медитація усвідомленості, сприяють відновленню психологічних ресурсів та розвитку нових стратегій адаптації.

Представлена п'ятиетапна модель інтегративної ігротерапії ґрунтується на принципах системного підходу до психічної травми, що розглядає її як багаторівневе порушення психічного функціонування. Дослідження American Psychological Association (2000) підтверджують, що травматичний досвід впливає одночасно на когнітивні, емоційні, поведінкові та фізіологічні аспекти функціонування, що обумовлює необхідність комплексного терапевтичного підходу.

Структурна організація моделі у вигляді пентаграми відображає **п'ять взаємопов'язаних вимірів терапевтичного процесу** (див. рис. 1):

- *когнітивний* (досвід). Ґрунтується на принципах реконсолідації пам'яті (Schiraldi, 2011), що дозволяє перекодувати травматичні спогади;
- *творчий* (уява). Використовує механізми символічного перетворення (Kottman, 2011);
- *поведінковий* (активність). Заснований на принципах сенсомоторної інтеграції;
- *вольовий* (рішення). Розвиває агентність та контроль (Thompson & Henderson, 2007);
- *емоційний* (інтерес). Спирається на теорію внутрішньої мотивації (Deci & Ryan, 2000);

Центральна позиція «Я» дитини в моделі символізує не лише індивідуальність, а й процес становлення суб'єктності в терапевтичному просторі. **Цей концепт інтегрує три аспекти:**

- чуттєвий (відчуття безпеки) ;
- когнітивний (усвідомлення себе) ;
- емоційний (прийняття себе).

Модель передбачає нелінійну динаміку терапевтичного процесу, де кожен компонент може виступати як вхідним, так і вихідним пунктом для інших елементів системи. Така організація дозволяє враховувати індивідуальні особливості травматичного досвіду та адаптувати терапевтичний процес до специфічних потреб кожної дитини.

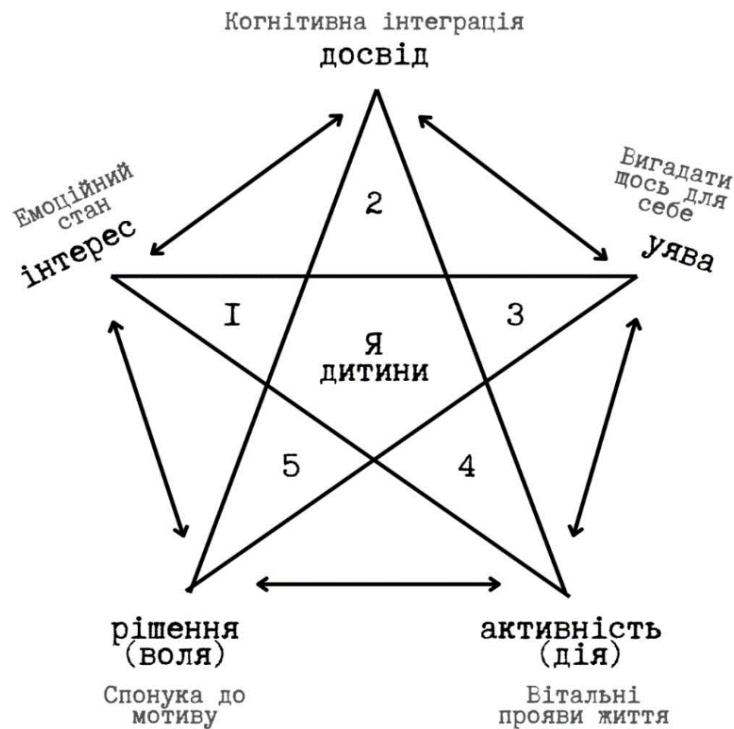


Рис. 1. Модель інтегративної ігротерапії

Модель інтегрує сучасні уявлення про пластичність дитячої психіки, використовуючи ігрову діяльність як каталізатор процесів психічної реорганізації. Це дозволяє одночасно працювати з усіма рівнями травматичного досвіду, забезпечуючи комплексний терапевтичний вплив.

Когнітивний компонент моделі ґрунтується на принципах реконсолідації пам'яті (Schiraldi, 2011; Capdevila et al., 2014) та нейропластичності (Huh et al., 2017). Терапевтичний процес передбачає послідовну роботу з травматичними сенсорними та семантичними репрезентаціями через спеціально структуровані ігрові сценарії. На нейрофізіологічному рівні це реалізується через активацію префронтальної кори та її зв'язків з лімбічною системою. Терапевтичні механізми включають:

- структуроване експонування до травматичних тригерів у контрольованому ігровому середовищі (Thorpe et al., 2019; Nawangsih, 2014);

- використання сенсорних матеріалів (пісок, фарби, пластилін) для соматизації досвіду (Leveton, 2010); 3) поетапну когнітивну реструктуризацію через наративні ігрові техніки (Литвиненко, 2018; Ryan & Deci, 2000).

Особливу увагу приділено балансу між активацією травматичного матеріалу та ресурсними станами.

Творчий компонент моделі реалізує принципи символічного заміщення та метафоричного переосмислення (Kottman, 2011; Association for Play Therapy, 1997). Нейропсихологічні дослідження підтверджують активацію правопівкульних структур мозку під час творчих ігрових процесів. Терапевтичні механізми включають:

- проєктивні техніки з використанням архетипічних образів (ляльки, мініатюри) (Thompson & Henderson, 2007; Leveton, 2010);

- створення «корективних» ігрових сценаріїв з альтернативним розвитком подій (Grayman et al., 2009);

- техніки символічної трансформації травматичного досвіду.

Важливим аспектом є формування нових нейронних зв'язків через процеси імпліцитного навчання під час творчої ігрової діяльності.

Поведінковий компонент ґрунтується на принципах сенсомоторної інтеграції та тілесно-орієнтованого підходу (Leveton, 2010; Spitzer et al., 2009). Терапевтичні механізми включають:

- рухливі ігри, що активізують пропріоцептивну систему (Kinchin, 2007; Sumiati & Sulianti, 2016);

- імпровізаційні рухові техніки для регуляції автономної нервової системи (Pillar et al., 2000; Callen et al., 2018);

- спонтанну ігрову активність як спосіб вираження застиглих емоційних станів (Handoyo, 2015; Nawangsih, 2014).

На фізіологічному рівні це сприяє нормалізації роботи блукаючого нерва та відновленню психоемоційного гомеостазу. Особливу увагу приділяють синхронізації моторної та емоційної активності.

Вольовий компонент реалізує принципи агентності та відновлення почуття контролю. Терапевтичні механізми включають:

- ігрові ситуації з поступовим ускладненням вибору (Thompson & Henderson, 2007; Handoyo, 2015);

- техніки формування предиктивного контролю через ігрові правила (Kottman, 2011; Association for Play Therapy, 1997);

- стратегії підвищення толерантності до невизначеності (Grayman et al., 2009; Neria et al., 2008). Важливим аспектом є поступове збільшення складності завдань з урахуванням зони найближчого розвитку дитини.

Емоційний компонент ґрунтується на теорії внутрішньої мотивації та позитивної психології. Терапевтичні механізми включають:

- індивідуалізацію ігрового матеріалу з урахуванням сенсорних переваг (Sumiati & Sulianti, 2016; Leveton, 2010);

- створення оптимального рівня виклику для підтримки стану потоку (Nawangsih, 2014);

- техніки посилення позитивного афекту через ігрову взаємодію (див.табл. 1).

Нейронаукові дослідження демонструють активацію системи винагороди та зменшення активності мигдалеподібного тіла під час таких процесів. Ключовим аспектом є формування нових позитивних асоціативних зв'язків.

Специфіка травматичного досвіду, отриманого в умовах військових дій, вимагає особливого терапевтичного підходу, що враховує полімодальний характер травматизації

(Shaw et al., 2012; Литвиненко, 2018). Дослідження показують, що в дітей, які пережили війну, спостерігається комплексне порушення інтегративних функцій психіки, що проявляється одночасним впливом на когнітивні, емоційні, поведінкові та фізіологічні рівні функціонування. Представлена модель ігротерапії, заснована на принципах нелінійної динаміки, дозволяє ефективно працювати з такими складними випадками через здатність паралельно впливати на різні аспекти травматичного досвіду. Особливістю військової травми є її кумулятивний характер, що обумовлює необхідність циклічного повторення терапевтичних інтервенцій.

Таблиця 1

Компоненти інтегративної ігрової терапії

Компонент	Опис	Терапевтичні механізми
Когнітивний (досвід)	Базується на принципах реконсолідації пам'яті та нейропластичності, робота з сенсорними та семантичними репрезентаціями.	- Структуроване експонування до травматичних тригерів у контрольованому ігровому середовищі. - Використання сенсорних матеріалів (пісок, фарби, пластилін) для соматизації досвіду. - Когнітивна реструктуризація через наративні ігрові техніки.
Творчий (уява)	Реалізує принципи символічного заміщення та метафоричного переосмислення, активує правопівкульні структури мозку.	- Проективні техніки (ляльки, мініатюри). - Створення «корективних» ігрових сценаріїв. - Символічна трансформація травматичного досвіду.
Поведінковий (активність)	Орієнтований на сенсомоторну інтеграцію та тілесно-орієнтований підхід, сприяє нормалізації роботи блукаючого нерва.	- Рухливі ігри для активації пропріоцептивної системи. - Імпровізаційні рухові техніки. - Спонтанна ігрова активність для вираження застиглих емоцій.
Вольовий (дія)	Сприяє формуванню агентності та відновленню почуття контролю.	- Ігрові ситуації з поступовим ускладненням вибору. - Формування предиктивного контролю через ігрові правила. - 3) Підвищення толерантності до невизначеності.
Емоційний (інтерес)	Заснований на теорії внутрішньої мотивації та позитивної психології, сприяє формуванню позитивних асоціацій.	- Індивідуалізація ігрового матеріалу. - Створення оптимального рівня виклику для підтримки стану потоку. - Посилення позитивного афекту через ігрову взаємодію.

Отже, модель передбачає нелінійну взаємодію компонентів:

- початкова фаза – активація досвіду через ігрову активність (Afiati et al., 2020; Handoyo, 2015).

- фаза трансформації – творче переосмислення через уяву (Kottman, 2011; Malone, 2016).
- фаза інтеграції – закріплення нових моделей поведінки (Ryan & Deci, 2000; Campbell & Germain, 2016).
- фаза автономізації – формування саморегуляції (Porges, 2011; Дем'яненко, 2022).

Ініціювання терапевтичного процесу відбувається через ігрову активність та творчі методи, які виконують кілька ключових функцій. Передусім створюється безпечний простір, що дозволяє дитині активувати свої травматичні сенсорні та емоційні репрезентації в дозований формі. По-друге, через гру та образотворчу діяльність дитина отримує можливість невербального вираження свого досвіду, що особливо важливо для дітей, які мають труднощі з вербалізацією травматичних подій. Важливим аспектом є контрольована інтенсивність активації, що допомагає уникнути ретравматизації (Thorp et al., 2019).

Фаза трансформації є ключовою для перетворення травматичних переживань. Творчі техніки, зокрема використання метафор, казкотерапії та символічних образів, дозволяють дитині поступово переходити від відтворення травматичного досвіду до його конструктивного переосмислення. У цьому контексті особливу роль відіграє розвиток уяви, що сприяє формуванню альтернативних сценаріїв подій та внутрішніх ресурсів для подолання наслідків травми. Терапевт використовує методи проєктивного малюнка, рольові ігри, ляльковий театр та інші засоби, що допомагають дитині віднайти нові смисли та внутрішню силу (Grayman et al., 2009).

На етапі інтеграції відбувається закріплення набутих під час терапії навичок та нових моделей поведінки. Інтеграція досягається через циклічне повторення адаптивних ігрових сценаріїв, що сприяє формуванню сталих механізмів емоційної регуляції. Дитина вчиться усвідомлювати свої емоції, диференціювати їх та шукати способи конструктивного реагування (Spitzer et al., 2009). Важливим аспектом є впровадження підтримувальних ритуалів і символічних актів, які допомагають дитині закріпити досвід у повсякденному житті. Саме цей етап є фундаментом для формування механізмів довготривалої адаптації.

Останній етап характеризується поступовим зростанням автономності дитини в регулюванні свого психоемоційного стану. Дитина починає самостійно ініціювати та контролювати ігрові процеси, використовувати набуті навички для подолання стресових ситуацій. Важливу роль тут відіграє підтримка внутрішньої мотивації через розвиток інтересу до власного емоційного стану та взаємодії з іншими. Терапевт на цьому етапі поступово зменшує свою участь, надаючи дитині більше простору для самостійного дослідження та регулювання своїх емоційних станів (Nawangsih, 2014).

Кожен етап активує інші компоненти терапії, створюючи індивідуальні траєкторії роботи з травматичним досвідом. Така модель дозволяє адаптувати втручання до змінних потреб дитини, забезпечуючи глибоку інтеграцію та стійке відновлення. Гнучкість підходу є ключовим фактором у роботі з дітьми, які пережили війну, оскільки дозволяє вибудовувати терапевтичний процес відповідно до їхніх актуальних потреб та ресурсів.

Для оцінки ефективності п'ятиетапної інтегративної моделі ігротерапії було проведено опитування 74 дитячих психологів, які мають практичний досвід роботи з дітьми, що пережили травму війни. Збір даних здійснювався за допомогою спеціально розробленої анкети, яка включала питання щодо зрозумілості моделі, її гнучкості, спостережуваних змін у дитини та труднощів у застосуванні.

За **стажем роботи** у сфері дитячої психології учасники дослідження демонструють чітку диференціацію. Більшість респондентів – 46 фахівців (62,2 %) – мають значний професійний досвід понад 5 років, що свідчить про високий рівень їхньої кваліфікації та глибоке розуміння специфіки роботи з дітьми. Середня група за стажем представлена 13 психологами (17,6 %), які працюють у сфері від 3 до 5 років. Найменшу групу складають 15 учасників (20,3 %) зі стажем роботи від 1 до 3 років. Аналіз **досвіду роботи** учасників

дослідження з дітьми, які пережили травмувальний досвід війни, виявив характерний розподіл за тривалістю спеціалізованої практики. Найбільшу групу складають 35 фахівців (47,3 %), які мають досвід роботи з травмованими дітьми протягом 1–3 років. Значну частку респондентів – 28 осіб (37,8 %) – представляють спеціалісти з досвідом понад 3 роки. Менш численну, але важливу категорію становлять 11 психологів (14,9 %), які почали працювати з такою категорією дітей менше ніж рік тому.

Результати дослідження свідчать про високий рівень прийняття запропонованої п'ятиетапної інтегративної моделі ігротерапії серед фахівців. Як виявлено, більшість респондентів (98,6 %) оцінила модель як зрозумілу та логічно структуровану, що підтверджує її методологічну цілісність і відповідність професійним вимогам. Кількісний аналіз оцінок окремих аспектів моделі виявив такі середні значення з урахуванням стандартного відхилення: досвід ($4,3 \pm 0,6$); уява: ($4,1 \pm 0,7$); активність ($4,5 \pm 0,5$); рішення ($4,2 \pm 0,6$); інтерес ($4,4 \pm 0,5$).

Отримані дані демонструють помірно високий рівень оцінок усіх компонентів моделі з помітними варіаціями між окремими аспектами. Найвищі показники зафіксовані для параметрів «Активність» ($4,5 \pm 0,5$) та «Інтерес» ($4,4 \pm 0,5$), що свідчить про ефективність моделі в підтримці участі дитини в терапевтичному процесі. Дещо нижчі оцінки параметрів «Уява» ($4,1 \pm 0,7$) та «Рішення» ($4,2 \pm 0,6$) можуть вказувати на потенційні напрями для методичного вдосконалення (табл. 2).

Таблиця 2

Оцінка компонентів п'ятиетапної інтегративної моделі ігротерапії

Компонент моделі	Середня оцінка ($\pm$ стандартне відхилення)	Інтерпретація результатів
Досвід	$4,3 \pm 0,6$	Високий рівень засвоєння досвіду
Уява	$4,1 \pm 0,7$	Потенціал для вдосконалення образного компонента
Активність	$4,5 \pm 0,5$	Найвищий показник, що свідчить про ефективність залучення
Рішення	$4,2 \pm 0,6$	Задовільний рівень з можливістю оптимізації
Інтерес	$4,4 \pm 0,5$	Високий рівень підтримки мотивації

Високі показники стандартного відхилення ($0,5$ – $0,7$), зафіксовані при оцінці окремих аспектів терапевтичної моделі, свідчать про істотну розбіжність у думках респондентів. Така варіативність може бути зумовлена рядом факторів, які потребують детального розгляду. Важливим аспектом є індивідуальні відмінності в терапевтичних підходах, які використовують фахівці. Кожен психолог працює в рамках власного терапевтичного стилю, що формується під впливом професійної підготовки, особистого досвіду та теоретичних орієнтирів. Такі відмінності неминуче впливають на сприйняття та оцінку ефективності запропонованої моделі.

Також істотну роль відіграє рівень підготовки фахівців до роботи з дітьми, які пережили травматичний досвід. Респонденти з більш глибокими знаннями в галузі терапії травми можуть давати більш обґрунтовані оцінки, тоді як фахівці з меншим досвідом у цій специфічній сфері можуть демонструвати більш розсіяні результати. Варіативність оцінок може відображати різноманіття клінічних випадків, з якими стикалися учасники дослідження. Важливість цього фактора підкреслюється тим, що ефективність терапевтичного втручання значною мірою залежить від індивідуальних особливостей

пацієнтів, включаючи вік, характер травми, наявність супутніх розладів та соціальне оточення дитини.

Аналіз результатів застосування моделі виявив значні позитивні зміни в різних аспектах психоемоційного стану дітей, які пережили травмувальний досвід війни. Найбільш помітні покращення спостерігалися в таких сферах:

Емоційний стан дитини був відзначений 72 респондентами (97,3 %), що свідчить про високу ефективність моделі у стабілізації емоційного фону. Фахівці повідомляли про зменшення емоційної лабільності, здатність дітей краще ідентифікувати та виражати свої почуття.

У сфері зміни рівня тривожності та страху покращення зафіксували 63 учасники (85,1 %). Це проявлялося у зниженні фобічних реакцій, зменшенні нічних страхів та загальному зниженні рівня стресу в повсякденному житті дітей.

Відкритість до взаємодії покращилася в 63 випадках (85,1 %). Фахівці відзначали збільшення соціальної активності дітей, їхню готовність до комунікації як з однолітками, так і з дорослими.

У сфері соціальної адаптації позитивні зміни спостерігали 56 респондентів (75,7 %). Діти демонстрували кращу адаптацію до нових умов, здатність встановлювати та підтримувати соціальні зв'язки.

Рівень самоконтролю покращився в 48 випадках (64,9 %). Це проявлялося у здатності дітей краще регулювати свої емоційні реакції та поведінку у стресових ситуаціях.

Рівень мотивації показав позитивну динаміку у 39 випадках (52,7 %). Фахівці повідомляли про підвищення зацікавленості дітей у навчанні та інших видах діяльності, відновлення цілеспрямованості (див.табл. 3).

Таблиця 3

Показники ефективності п'ятиетапної інтегративної моделі ігротерапії за сферами впливу

Сфера впливу	Частота спостереження ефекту		Характер змін
	к-сть осіб	%	
Емоційна регуляція	72	97,3	Стабілізація афекту, розвиток емоційного інтелекту, здатність до вербалізації переживань
Тривожність	63	85,1	Редукція фобічних проявів, нормалізація сну, зниження рівня базальної тривоги
Соціальні взаємодії	63	85,1	Підвищення ініціативності у спілкуванні, розширення соціальних контактів
Адаптаційні механізми	56	75,7	Формування адаптивних стратегій поведінки в нових умовах.
Імпульс-контроль	48	64,9	Покращення когнітивного контролю емоційних реакцій
Мотиваційний профіль	39	52,7	Відновлення пізнавальної активності та цілеспрямованої діяльності.

Отримані результати свідчать про необхідність подальшого вдосконалення терапевтичної моделі, зокрема щодо розвитку мотиваційного компонента та механізмів саморегуляції в дітей, які пережили травмувальний досвід. Хоча модель демонструє високу ефективність у стабілізації емоційного стану (97,3 %) та зниженні тривожності (85,1 %),

показники мотиваційної сфери (52,7 %) вказують на потенціал для оптимізації цього аспекту терапевтичного впливу.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Дослідження, представлене у статті, підтверджує ефективність п'ятиетапної інтегративної моделі ігротерапії в роботі з дітьми, які пережили травмувальний досвід війни. Модель, що поєднує когнітивний, творчий, поведінковий, вольовий та емоційний компоненти, забезпечує комплексний підхід до подолання наслідків травми. Вона враховує нелінійну динаміку терапевтичного процесу, що дозволяє адаптувати інтервенції до індивідуальних потреб кожної дитини. Особливу увагу приділено символічному перетворенню травматичного досвіду через ігрові методи, які створюють безпечний простір для експресії та сприяють глибокій інтеграції травми.

Результати апробації моделі серед 74 дитячих психологів демонструють її високу ефективність у покращенні психоемоційного стану дітей. Найбільш помітні позитивні зміни спостерігалися у сфері емоційної регуляції (97,3 %), зниженні тривожності (85,1 %) та соціальній адаптації (75,7 %). Однак показники мотиваційного компонента (52,7 %) вказують на необхідність подальшого вдосконалення цього аспекту терапії. Варіативність оцінок окремих компонентів моделі може бути пов'язана з індивідуальними особливостями терапевтичного стилю фахівців та різноманіттям клінічних випадків.

Запропонована модель має значний практичний потенціал для фахівців у сфері психології, психотерапії та соціальної роботи. Вона надає структурований інструментарій для роботи з полімодальною травмою, характерною для дітей, які пережили військові конфлікти. Подальші дослідження могли б зосередитися на оптимізації мотиваційного компонента та розробці додаткових методів для підвищення ефективності терапії в цій сфері.

СПИСОК ПОСИЛАНЬ

- Campbell, R. L., & Germain, A. (2016). Nightmares and posttraumatic stress disorder (PTSD). *Current Sleep Medicine Reports*, 2(2), 74–80. <https://doi.org/10.1007/s40675-016-0037-0>.
- Capdevila, R., Dixon, J., & Briggs, G. (Eds.). (2014). *Investigating psychology: An integrative approach*. Open University Press.
- Demyanenko, B. & Uninets, I. (2024). Methodological bases of integration of Positive Psychotherapy with modern directions of psychotherapeutic assistance. *The Global Psychotherapist*, Vol. 4, No. 2, pp. 93-107. DOI: <https://doi.org/10.52982/lkj237>
- Ford, K. (2017). Treating PTSD in Preschoolers: A Clinical Guide [Review of the book *Treating PTSD in Preschoolers: A Clinical Guide*, by M. S. Scheeringa]. *School Social Work Journal*, 42(1), 76–77.
- Goodman, R. D. (2013). The Transgenerational Trauma and Resilience Genogram. *Counselling Psychology Quarterly*, 26(3–4), 386–405. <https://doi.org/10.1080/09515070.2013.820172>.
- Hefferon, K., Greal, M., & Mutrie, N. (2009). Post-traumatic growth and life threatening physical illness: A systematic review of the qualitative literature. *British Journal of Health Psychology*, 14(2), 343–378. <https://doi.org/10.1348/135910708X332936>.
- Helzer, J. E., Robins, L. N., & McEvoy, L. (1987). Post-traumatic stress disorder in the general population. *New England Journal of Medicine*, 317(26), 1630–1634. <https://doi.org/10.1056/NEJM198712243172604>.
- Huh, H. J., Kim, K. H., Lee, H.-K., & Chae, J.-H. (2017). The relationship between childhood trauma and the severity of adulthood depression and anxiety symptoms in a clinical sample: The mediating role of cognitive emotion regulation strategies. *Journal of Affective Disorders*, 213, 44–50. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2017.02.009>.
- Jeane, A. I., & Zaumseil, M. (2014). Suffering, healing, and the discourse of trauma. In M. Zaumseil, S. Schwarz, M. von Vacano, G. B. Sullivan, &

- J. E. Prawitasari-Hadiyono (Eds.), *Cultural psychology of coping with disasters*. 267–284). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-9354-9_13.
- Kottman, T. (2011). *Play therapy: Basics and beyond* (2nd ed.). John Wiley & Sons.
- Leveton, E. (2010). *Healing collective trauma using sociodrama and drama therapy*. Springer Publishing Company.
- Luxenberg, T. & Levin, Patti. (2004). Luxenberg, T. & Levin, P. (2004). The Role of the Rorschach in the Assessment and Treatment of Trauma. In J. Wilson and T. Keane (Eds.) *Assessing Psychological Trauma and PTSD*, Second Edition. NY: Guilford Press.
- Malone, P.A. (2016). *Counseling Adolescents Through Loss, Grief, and Trauma* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203699638>.
- Mysliwiec, V., O'Reilly, B., Polchinski, J., Kwon, H. P., Germain, A., & Roth, B. J. (2014). Trauma associated sleep disorder: A proposed parasomnia encompassing disruptive nocturnal behaviors, nightmares, and REM without atonia in trauma survivors. *Journal of Clinical Sleep Medicine*, 10(10), 1143–1148. <https://doi.org/10.5664/jcsm.4120>.
- Neria, Y., Nandi, A., & Galea, S. (2008). Post-traumatic stress disorder following disasters: a systematic review. *Psychological Medicine*, 38(4), 467–480. <https://doi.org/10.1017/S0033291707001353>.
- Norman, S. B., Means-Christensen, A. J., Craske, M. G., Sherbourne, C. D., Roy-Byrne, P. P., & Stein, M. B. (2006). Associations between psychological trauma and physical illness in primary care. *Journal of Traumatic Stress*, 19(4), 461–470. <https://doi.org/10.1002/jts.20129>.
- North CS, Baron D, Chen AF. Prevalence and predictors of postdisaster major depression: Convergence of evidence from 11 disaster studies using consistent methods. *J Psychiatr Res*. 2018 Jul;102:96-101. doi: 10.1016/j.jpsychires.2017.12.013. Epub 2017 Dec 25. PMID: 29631191; PMCID: PMC6005742
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>.
- Schiraldi, G. R. (2011). *The post-traumatic stress disorder sourcebook: A guide to healing, recovery, and growth* (2nd ed.). McGraw-Hill.
- Shaw, Jon & Espinel, Zelde & Shultz, James. (2016). Care of Children Exposed to the Traumatic Effects of Disaster. 10.1176/appi.books.9781585629848.
- Spitzer, C., Barnow, S., Völzke, H., John, U., Freyberger, H. J., & Grabe, H. J. (2009). Trauma, posttraumatic stress disorder, and physical illness: Findings from the general population. *Psychosomatic Medicine*, 71(9), 1012–1017. <https://doi.org/10.1097/PSY.0b013e3181bc76b5>.
- Thompson, C. L., & Henderson, D. A. (2007). *Counseling children* (7th ed.). Thomson Brooks/Cole.
- Thorp, S. R., Glassman, L. H., Wells, S. Y., Walter, K. H., Gebhardt, H., Twamley, E., Golshan, S., Pittman, J., Penski, K., & Allard, C. (2019). A randomized controlled trial of prolonged exposure therapy versus relaxation training for older veterans with military-related PTSD. *Journal of Anxiety Disorders*, 64, 45–54. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2019.02.003>.
- Weaver, A. J., Flannelly, L. T., & Preston, J. D. (2004). *Counseling survivors of traumatic events*. Abingdon Press.

A FIVE-STAGE INTEGRATIVE MODEL OF PLAY THERAPY IN DEALING WITH TRAUMATIC EXPERIENCE OF WAR IN CHILDREN

Victoria Nazarevich

PhD in Psychology, Associate Professor,
Department of Developmental and Pedagogical Psychology

Abstract. *The article is devoted to the development and theoretical substantiation of a five-stage integrative model of play therapy aimed at overcoming the consequences of traumatic experience in children affected by military actions. The author proposes a comprehensive approach that combines modern neuroscience achievements, principles of integrative psychology, and practical methods of play therapy. The model is focused on simultaneous work with cognitive, emotional, behavioral, and physiological aspects of trauma, which allows for deep integration of traumatic experience and the development of adaptive coping strategies.*

A feature of the proposed model is its nonlinear dynamics, which takes into account the individual needs of each child. The central place in the model is occupied by the concept of the child's "I" as an active subject of the therapeutic process. This allows for the creation of personalized therapy trajectories, which is especially important for children with polymodal trauma, which is typical in war.

The model integrates five key components: cognitive, creative, behavioral, volitional, and emotional. Each of them has its own therapeutic mechanisms, such as memory reconsolidation, symbolic transformation of trauma, sensorimotor integration, agency formation, and development of intrinsic motivation. An important aspect is the use of game methods that provide a safe space for the expression of traumatic experiences and reduce the risk of retraumatization.

Particular attention is paid to the creative potential of the game as a means of symbolic transformation of traumatic experience, restoring a sense of security and control, as well as strengthening the child's internal resources. The proposed model is of practical importance for specialists in the field of psychology, psychotherapy and social work, providing a structured approach to the integration of mental processes in the process of working with children who have been traumatized by war.

Key words: *play therapy, traumatic experience, children of war, five-stage model, integrative approach.*

Стаття надійшла до редакції 11.12.2025 р.

Ніколайчук Галина

кандидат педагогічних наук,
доцент, професор кафедри загальної психології,
психодіагностики та психотерапії
Рівненського державного гуманітарного університету
 <https://orcid.org/0000-0001-5637-4288>

Ногачевська Інна

кандидат психологічних наук,
доцент кафедри загальної психології,
психодіагностики та психотерапії
Рівненського державного гуманітарного університету
 <https://orcid.org/0000-0002-1489-6878>

DOI https://doi.org/10.35619/prap_rv.vi25.466

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНИХ ЗАПИТІВ СІЛЬСЬКОЇ МОЛОДІ

Анотація. У статті розглядаються психологічні особливості формування соціальних запитів сільської молоді. Проаналізовано чинники, що визначають характер потреб, очікувань та життєвих орієнтацій молодих людей, які проживають у сільських територіях. Особливу увагу приділено впливу соціального середовища, рівню доступності освітніх, культурних і професійних ресурсів, а також соціально-економічним умовам, що зумовлюють специфіку розвитку молодіжних прагнень. Розкрито роль сімейного виховання, локальної спільноти, традиційних цінностей та інституцій соціалізації у формуванні соціальних запитів. Наголошено на важливості психологічної підтримки, розвитку компетентностей самовизначення та створення можливостей для реалізації потенціалу молоді в умовах сільської місцевості. Представлено можливі шляхи оптимізації соціальної політики щодо сільської молоді з метою підвищення рівня її соціальної активності, адаптивності й самостійності.

Досліджено психологічні чинники, що впливають на формування соціальних запитів, особливості самовизначення, ідентичності та когнітивного розвитку молоді. Визначено роль емоційної стабільності, фрустраційної толерантності та соціальної інтеграції у процесі адаптації сільської молоді до сучасних викликів. Наукова новизна полягає в системному підході до аналізу соціально-психологічного становища молоді села в умовах трансформаційного суспільства.

Ключові слова: сільська молодь, соціальні запити, психологічні особливості, соціалізація, мотивація, ціннісні орієнтації, соціальне середовище.

Постановка проблеми. Сучасне українське село переживає період соціальних трансформацій, що зумовлює особливе положення молоді у цьому середовищі. Сільська молодь стикається з обмеженим доступом до ресурсів самореалізації, що спричиняє потребу в глибшому розумінні її соціальних запитів. Проблема є актуальною у контексті національної стратегії розвитку сільських територій, інтеграції до європейського освітнього простору та впровадження молодіжної політики. Дослідження має міждисциплінарний характер, поєднує знання психології, соціології та педагогіки.

У юнацькому віці змінюється свідомість людини – оцінюються свої власні якості, що сприяє формуванню уявлення і ставлення до себе, власні цінності набувають значущості. У

цьому віці людина усвідомлює себе частиною навколишнього світу. Юнаки та дівчата намагаються підкреслити свою неповторність усіма можливими способами так, як розуміють, що вони є індивідуальностями. Практично всі молоді люди задаються цілями на майбутнє, будують плани і намагаються поетапно їх реалізовувати. Цей період життя характеризується мріяннями про наступаючі зміни і події, про майбутнє. Майбутнє – стає головною ідеєю, що призводить до зміни спрямованості особистості (Шаповалова, 2014).

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Проблематика становища молоді в сучасному українському селі та особливостей її соціалізації широко представлена у працях вітчизняних дослідників. У соціологічному дискурсі питання трансформації сільських спільнот та їх впливу на життєві траєкторії молодого покоління розглядають Балакірева, Оксамитна, Савельєва, які підкреслюють зростання соціальної нерівності між містом і селом, а також звуження можливостей молоді у доступі до якісної освіти, культурних практик та ринку праці. Дослідники відзначають, що просторово-соціальна ізольованість сільських територій посилює ризики маргіналізації молоді та стимулює міграційні настрої (Балакірева, 2018). Психологічні аспекти становлення особистості в юнацькому віці детально висвітлюються у працях Беха, Титаренко, Москаленко, які акцентують на динамічності ціннісних орієнтацій та формуванні самосвідомості, що є надзвичайно важливим у контексті сільського середовища зі специфічними соціокультурними умовами. Дослідження підкреслюють, що нестача альтернатив дозвілля, професійних перспектив і мотиваційних ресурсів може впливати на самоставлення молоді та її здатність до життєвого проєктування (Бех, 2016; Титаренко, 2015).

Педагогічні студії (Сухомлинська, Коваль, Ничкало та ін.) зосереджені на аналізі можливостей освітнього простору сільської школи як чинника підтримки самореалізації підлітків і юнацтва. У контексті освітньої реформи й цифровізації науковці наголошують на значенні інноваційних педагогічних практик, що можуть компенсувати обмеженість ресурсів у сільській місцевості та сприяти формуванню конкурентоспроможності молоді (Ничкало, 2017; Сухомлинський, 2020).

Загалом сучасні дослідження засвідчують, що соціалізація сільської молоді відбувається в умовах структурних змін українського суспільства, що потребує комплексного міждисциплінарного підходу. Однак, попри наявність значного теоретичного доробку, недостатньо вивченими залишаються питання реальних соціальних запитів сільської молоді, її освітніх і професійних очікувань, а також механізмів підтримки в умовах територіальних трансформацій. Саме тому дослідження цієї проблеми є актуальним і має як теоретичне, так і практичне значення.

Мета даного дослідження полягає у з'ясуванні запитів сільської молоді і шляхи їх реалізації.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасні тенденції розвитку молодіжної політики в Україні вказують на необхідність переосмислення ролі сільської молоді як рушійної сили змін. Села зазнають демографічного спаду, міграції молодого населення, а також економічного занепаду, що знижує рівень залучення молоді до суспільного життя. Проте саме молоде покоління може стати основою для відновлення сільських громад, якщо їм надати інструменти для дії. Важливим напрямом є цифровізація. Забезпечення широкосмуговим інтернетом та розвиток цифрових навичок стають пріоритетом, адже дають молоді доступ до освіти, працевлаштування та комунікації. Онлайн-курси, фріланс, дистанційна робота та електронна демократія відкривають нові шляхи для реалізації потенціалу молодих людей у сільській місцевості. Доступ до цифрових технологій також посилює здатність молоді брати участь у громадському житті. Громадянська участь залишається важливою умовою розвитку сільської молоді. У багатьох селах молодь не залучається до прийняття рішень і не має майданчиків для діалогу з владою. Створення молодіжних рад при громадах, проведення форумів, тренінгів, конкурсів ініціатив сприяє

розвитку активного громадянства. Молоді люди повинні відчувати, що їхній голос має значення, а участь у житті громади не є формальністю, а реальним впливом на зміни. Це формує відповідальне ставлення до свого села і стимулює бажання залишатися та діяти на місцях. Ще одним ключовим вектором розвитку є підтримка молодіжного підприємництва.

В умовах обмеженого ринку праці в селах важливо розвивати підприємницьке мислення та надавати підтримку молодим ініціативам. Створення локальних бізнес-інкубаторів, доступ до мікрокредитування, навчання фінансової грамотності та наставництво з боку досвідчених підприємців можуть сприяти розвитку креативної економіки в сільських регіонах. Молодіжне підприємництво, зокрема у сфері екотуризму, ремесл, органічного землеробства чи цифрових послуг, здатне не лише зупинити міграцію, а й зробити громади привабливими для інших. Майбутнє сільської молоді в Україні залежить від системного підходу, де цифрові технології, участь у прийнятті рішень та розвиток підприємницького потенціалу поєднуються в єдину стратегію. Такий підхід дозволить не лише зберегти молодь у селі, але й зробити її головним агентом розвитку місцевих громад (Șerban, Brazienê, 2021).

Емоційний стан молоді села Олександрії характеризується високим рівнем напруги. На загальнонаціональному рівні 74% респондентів вважають ситуацію дуже напруженою, ще 22% – катастрофічною. Лише 4% демонструють відносний спокій. Це свідчить про домінування тривожних та песимістичних установок. Водночас локальне сприйняття відрізняється: 39% респондентів оцінюють ситуацію в селищі як нормальну, 35% – як помірно напружену. Таким чином, простежується феномен подвійного психологічного простору: макрорівень викликає страх, мікрорівень – дає відчуття стабільності (див. рис. 1.).

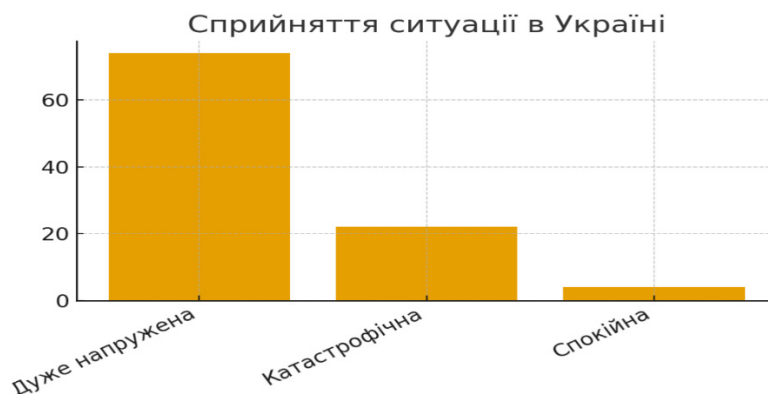


Рис. 1. Сприйняття молоддю емоційної ситуації в Україні

Ставлення до майбутнього амбівалентне: 30% дивляться з надією, 26% – зі спокоєм, а 35% поєднують тривогу та страх. Це підтверджує, що молодь перебуває в стані психологічної амбівалентності, коли надія і тривога співіснують як протилежні, але взаємопов'язані емоційні стратегії (див. рис. 2.).

З 2022 року молодь переживає неоднорідні життєві трансформації: 39% вважають, що життя не змінилося, 22% відзначають покращення, тоді як 34% – погіршення. Дані свідчать про поляризацію досвіду: частина респондентів зберігає відносну стабільність, інші – адаптуються та знаходять нові ресурси розвитку, третя група відчуває поглиблення кризи. Це вказує на різний рівень психологічної резильєнтності серед молоді.

Настрої громади відзначаються високим рівнем невизначеності. 35% респондентів не змогли визначити загальний стан молоді: 26% вказали на впевненість, ще стільки ж — на байдужість, 9% – на розчарування, 4% – надію. Це демонструє емоційну нестабільність: байдужість і апатія є наслідком виснаження, тоді як надія та впевненість – важливими психологічними ресурсами.

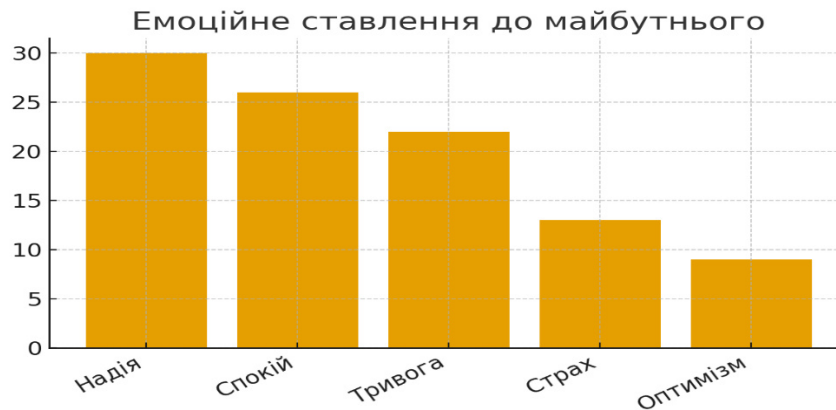


Рис. 2. Ставлення молоді до майбутнього

Післявоєнні очікування респондентів суттєво відрізняються: 26% не очікують змін, 39% прогнозують покращення, 26% – погіршення. Це свідчить про когнітивну поляризацію у прогнозуванні майбутнього.

Щодо трансформації громади: 44% підтримують часткові зміни, 30% – радикальні, 22% – поступові глибокі. Таким чином, молодь розділена між потребою стабільності та прагненням до інновацій.

Практичні потреби включають: покращення доріг (33%), створення спортивних майданчиків і клубів (по 22%), секцій (11%), податкові пільги та працевлаштування (11%). Це демонструє прагматичність мислення молоді. Найважливішими цінностями, виокремленими респондентами, є: стабільність (61%), права людини (52%), свобода (48%), порядок і справедливість (35%), патріотизм (22%), духовність (17%), професіоналізм (7%) (див. рис. 3.).

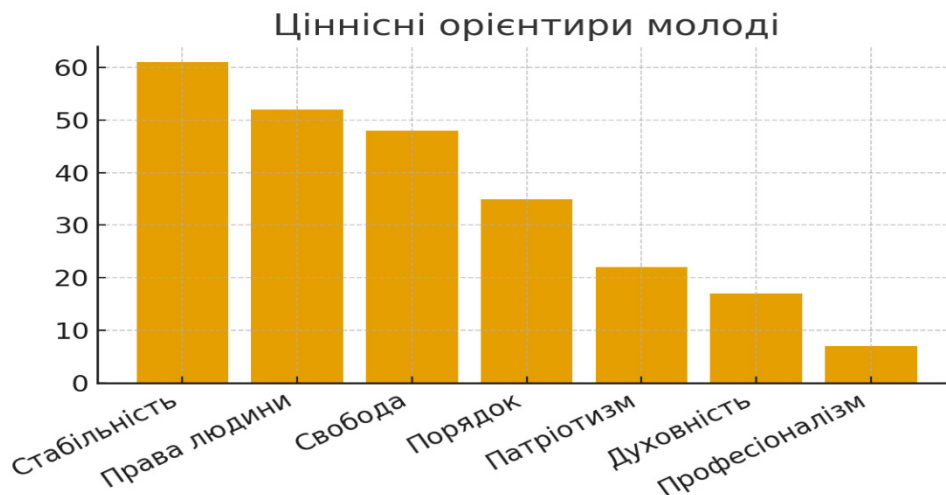


Рис. 3. Ціннісні орієнтири

Поєднання орієнтації на безпеку та індивідуальну автономію із запитом на справедливість і традиційні моральні засади створює основу для формування сучасної громадянської ідентичності. Найбільш актуальні проблеми: війна (70%), зростання цін (61%), тарифи (48%), корупція (48%), невпевненість у майбутньому (48%). Додаткові проблеми: безробіття та агресія (17%), тривожність і нестача часу на розвиток (22%), ймовірність втрати роботи та затримки зарплати (13%). Проблеми мають як матеріальний, так і психологічний характер, формуючи багатовимірну кризу (див. рис. 4.).

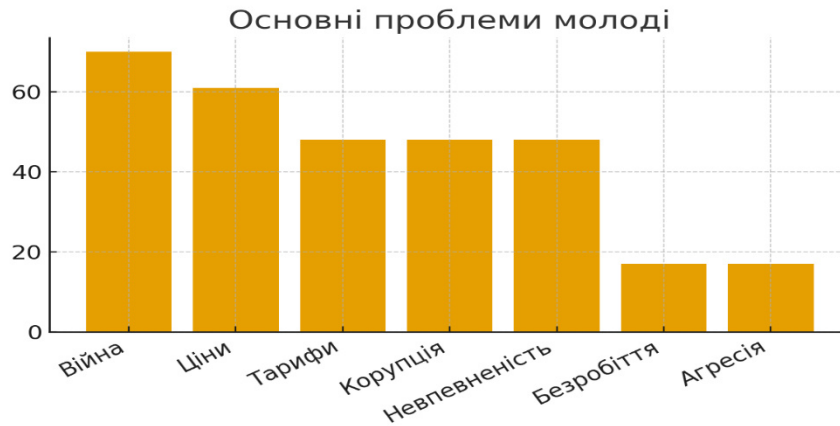


Рис. 4. Різновиди проблем, виокремлених респондентами

Молодь прагне бути не лише спостерігачем, а й активним учасником життя громади. Їхні запити конкретні: інфраструктура, культурні й спортивні простори, працевлаштування. Водночас відсутність інституційних механізмів для участі може призвести до фрустрації та міграції активних громадян. Серед ризиків: хронічний стрес, апатія, втрата довіри до інституцій, відтік молоді за межі громади. До ресурсів належать: система цінностей (свобода, права людини, справедливість), прагматичне мислення, готовність до локальних змін.

Аналіз показує, що молодь Олександрії перебуває у стані амбівалентності: тривога і страх співіснують з надією та прагненням до змін. Основними викликами залишаються війна, економічна нестабільність, корупція та безробіття. Водночас молодь демонструє готовність до конкретних дій, формулює запит на локальні зміни та зберігає орієнтацію на цінності свободи та справедливості. Поєднання прагматизму й ідеалізму у відповідях створює основу для майбутньої трансформації громади після завершення воєнних дій.

Таким чином, молодь демонструє зріле, відповідальне мислення, яке ґрунтується на аналізі потреб і можливостей громади, а також свідчить про готовність до активної участі в її розвитку. Пам'ять також виконує роль інструмента соціальної ідентифікації: усвідомлюючи спільне минуле, молодь краще розуміє важливість колективних дій для майбутнього. Збережений досвід участі в громадських ініціативах формує мотивацію до подальшої активності, а спогади про успішні практики стимулюють їх повторення чи розвиток. Крім того, пам'ять впливає на особистісний розвиток: вона виховує відповідальність, повагу до громади та бажання вносити зміни. Це створює основу для формування бачення майбутнього, в якому молодь активно бере участь у покращенні умов життя в селі. Уявляючи можливі сценарії майбутнього, вони планують свої дії, а це дає можливість більш точно визначити кроки для покращення якості життя громади.

Особливо слід підкреслити, що емоційний стан сільської молоді тісно пов'язаний із якістю життя в громаді: наявністю простору для розвитку (гуртки, спортивні секції, молодіжні центри), доступом до сучасної освіти, рівнем зайнятості та можливостями для самореалізації. У громадах, де молодь відчуває свою потрібність, де є діалог з місцевою владою, – рівень позитивних настроїв значно вищий. Таким чином, аналізуючи настрої сільської молоді, можна зробити висновок, що емоційна картина сучасного юнацтва – це баланс між зневірою та потенціалом на відновлення. Попри домінування байдужості та розчарування, зберігається ядро тих, хто вірить у зміни, хто прагне впливати на події й готовий брати участь у побудові нового соціального середовища. Завдання держави, школи, громади – підсилити ці позитивні настрої, підтримати молодь інституційно, морально та практично, аби вони змогли стати рушійною силою оновлення сільських територій.

Результати опитування свідчать, що уявлення про майбутнє, як складова самовизначення, формуються під впливом емоційного досвіду, соціального контексту та

внутрішньої готовності особистості діяти. Молодь водночас сповнена надії та страху, що є ознакою глибокого емоційного пошуку свого місця у світі.

Отже, аналіз цінностей, які молодь вважає найважливішими, дає змогу глибше зрозуміти її внутрішній світ, соціальні очікування та життєві орієнтири. Стабільність, права людини та свобода формують моральну та психологічну основу для процесу самовизначення, створюючи передумови для усвідомленого вибору власного шляху. Водночас наявність у відповідях таких цінностей, як духовність, справедливість і професіоналізм, вказує на прагнення молоді жити в гармонії із собою, суспільством і світом.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Проведене дослідження дозволило визначити психологічні особливості формування соціальних запитів сільської молоді в умовах сучасних соціальних трансформацій. Аналіз отриманих даних показав, що молоді люди, які проживають у сільській місцевості, перебувають у стані емоційної та когнітивної амбівалентності: з одного боку, вони відчувають тривогу, невизначеність і страх перед майбутнім, з іншого – зберігають надію, прагнення до розвитку та бажання впливати на життя своєї громади. Важливими чинниками, що визначають характер соціальних запитів, є обмежений доступ до освітніх, культурних і професійних ресурсів, економічна нестабільність, наслідки війни, а також особливості соціального середовища – родини, локальної громади, традиційних цінностей.

Психологічні характеристики молоді, такі як емоційна стабільність, рівень фрустраційної толерантності, здатність до рефлексії та самовизначення, істотно впливають на формування їхніх очікувань і життєвих стратегій. Зібрані емпіричні дані засвідчують, що сільська молодь має виразні практичні запити: розвиток інфраструктури, створення культурних і спортивних просторів, можливості для працевлаштування, підтримку підприємницьких ініціатив. Водночас важливими для молоді залишаються цінності свободи, справедливості, стабільності та прав людини, що свідчить про формування зрілої громадянської позиції. Встановлено, що молодь прагне до активної участі в житті громади, однак наявність інституційних бар'єрів може пригнічувати ініціативність і спричиняти фрустрацію або міграцію. Саме тому особливого значення набуває створення механізмів залучення молоді до прийняття рішень, підтримка локальних молодіжних ініціатив, розвиток молодіжних рад і платформ для громадянського діалогу. Психологічним ресурсом молоді виступає поєднання прагматизму та ідеалізму, а також здатність до адаптації, опори на власні цінності та готовність до локальних змін. Саме ці фактори можуть стати основою для відновлення та розвитку сільських громад у післявоєнний період.

Отже, формування соціальних запитів сільської молоді є багатофакторним процесом, у якому поєднуються індивідуально-психологічні характеристики, умови соціалізації та соціально-економічні реалії. Ефективна молодіжна політика повинна враховувати цю комплексність та сприяти створенню умов для реалізації потенціалу молоді – через розвиток освітніх можливостей, цифрових компетентностей, підприємництва, громадянської активності та емоційно-психологічної підтримки. Саме це дозволить перетворити молодь на ключового агента відновлення й розвитку українського села.

Таким чином, результати опитування демонструють, що сучасна сільська молодь прагне стати професійно реалізованою, морально стійкою, комунікативно відкритою особистістю, здатною до саморозвитку та відповідального співжиття у громаді. Формування таких якостей потребує системного підходу в освітній політиці, інвестицій у розвиток м'яких навичок (soft skills), впровадження психологічної підтримки, розвитку емоційного інтелекту та створення безпечного комунікативного середовища. Це ключові кроки для подолання освітніх і психологічних викликів, які постають перед молоддю в умовах сучасного українського суспільства.

СПИСОК ПОСИЛАНЬ

- Балакірева, О. М. (2018). *Молодь України: соціальні орієнтації та проблеми розвитку*. Київ: Ін-т соц. досліджень, 45–52.
- Бех, І. Д. (2016). Особистість у юнацькому віці: ціннісні орієнтації. Київ: Либідь, 112–119.
- Ничкало, Н. Г. (2017). Професійний розвиток молоді в умовах сільських територій. Харків: Основа, 58–64.
- Оксамитна, С. М. (2019). Соціальна нерівність і молоді у трансформаційних суспільствах. *Соціологія: теорія, методи, маркетинг*, (2), 33–41.
- Сухомлинська, О. В. (2020). Освітній простір сільської школи: виклики та перспективи. *Педагогіка і психологія*, (3), 14–22.
- Титаренко, Т. М. (2015). Життєвий світ особистості: сучасні виклики. Київ: Міленіум, 87–93.
- Шаповалова, В. С. (2014). Теоретичні аспекти становлення особистості в юнацькому віці. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*, Додаток 4 до Вип. 31, Том I (9): Тематичний випуск «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання», 294–299. Київ: Гнозис.
- Şerban, A. M., & Brazienė, R. (2021). *Young people in rural areas: diverse, ignored and unfulfilled*. Strasbourg: EU–Council of Europe youth partnership.

REFERENCES

- Balakirieva O. M. Molod Ukrainy: sotsialni oriiientatsii ta problemy rozvytku [Youth of Ukraine: social orientations and development problems]. Kyiv. In-t sots. doslidzhen, 2018. s. 45–52. [in Ukraine].
- Bekh I. D. Osobystist u yunatskomu vitsi: tsinnisni oriiientatsii [Personality in adolescence: value orientations]. Kyiv. Lybid, 2016. s. 112–119. [in Ukraine].
- Nychkalo N. H. Profesiinyi rozvytok molodi v umovakh silskykh terytorii [Professional development of youth in rural areas]. Kharkiv: Osnova, 2017. s. 58–64. [in Ukraine].
- Oksamytna S. M. Sotsialna nerivnist i molod u transformatsiinykh suspilstvakh [Social inequality and youth in transforming societies]. *Sotsiologhiia: teoriia, metody, marketynh*. 2019. №2. s. 33–41. [in Ukraine].
- Sukhomlynska O. V. Osvitnii prostir silskoi shkoly: vyklyky ta perspektyvy [Educational space of a rural school: challenges and prospects]. *Pedahohika i psykholohiia*. 2020. №3. s. 14–22. [in Ukraine].
- Tytarenko T. M. Zhyttievyi svit osobystosti: suchasni vyklyky [The life world of the individual: modern challenges]. Kyiv. Milenium, 2015. s. 87–93. [in Ukraine].
- Shapovalova V. S. (2014). Teoretychni aspekty stanovlennia osobystosti v yunatskomu vitsi [Теоретичні аспекти становлення особистості в юнацькому віці]. *Humanitarnyi visnyk DVNZ «Pereiaslav-khmelnyskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Hryhoriia Skovorody»* Dodatok 4 do Vyp. 31, Tom I (9): Tematychnyi vypusk «Mizhnarodni Chelpanivski psykholoho-pedahohichni chytannia». Kyiv. Hnozys, S. 294-299. [in Ukraine].
- Şerban A. M., Brazienė R. (2021). *Young people in rural areas: diverse, ignored and unfulfilled*. Strasbourg: EU–Council of Europe youth partnership. 89 s. [in English].

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF FORMING SOCIAL DEMANDS AMONG RURAL YOUTH

Halyna Nikolaychuk

Candidate of Pedagogical Sciences,
Professor at the Department of General Psychology,
Psychodiagnostics and Psychotherapy
Rivne State University of Humanities

 <https://orcid.org/0000-0001-5637-4288>

Inna Nogachevska

Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor at the Department of
General Psychology, Psychodiagnostics and Psychotherapy
Rivne State University of Humanities

 <https://orcid.org/0000-0002-1489-6878>

DOI https://doi.org/10.35619/prap_rv.vi25.466

Abstract. *The article explores the psychological characteristics underlying the formation of social demands among rural youth. It analyzes the factors shaping the needs, expectations, and life orientations of young people living in rural areas. Special attention is given to the influence of the social environment, the accessibility of educational, cultural, and professional resources, as well as socio-economic conditions that define the development of youth aspirations. The study highlights the role of family upbringing, local communities, traditional values, and socialization institutions in shaping these demands.*

The importance of psychological support, the development of self-determination competencies, and the creation of opportunities for realizing the potential of rural youth is emphasized. The article also proposes possible strategies for optimizing social policy to enhance social activity, adaptability, and independence among rural young people.

Psychological factors influencing the formation of social demands, along with features of self-determination, identity, and cognitive development, are examined. The role of emotional stability, frustration tolerance, and social integration in adapting rural youth to contemporary challenges is identified. The scientific novelty of the study lies in its systematic approach to analyzing the socio-psychological situation of rural youth within a transformational society.

Findings indicate that young people aspire to active participation in community life; however, institutional barriers often suppress initiative, leading to frustration or migration. Therefore, creating mechanisms for youth involvement in decision-making, supporting local initiatives, and developing youth councils and platforms for civic dialogue are of particular importance.

The psychological resources of rural youth combine pragmatism and idealism, adaptability, reliance on personal values, and readiness for local change. These qualities can serve as a foundation for the restoration and development of rural communities in the post-war period.

Key words: *rural youth, social demands, psychological features, socialization, motivation, value orientations, social environment.*

Стаття надійшла до редакції 10.12.2025 р.

УДК 159.9:378.147

Ордатій Наталія

PhD, асистент кафедри

медичної психології та психіатрії

Вінницького національного медичного університету

імені М. І. Пирогова,

 <https://orcid.org/0000-0002-8100-2790>**Крижан Анна**

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти,

Вінницького національного медичного університету

імені М.І.Пирогова

 <https://orcid.org/0009-0001-2165-2265>DOI https://doi.org/10.35619/prap_rv.vi25.448

ВИВЧЕННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ПЕРФЕКЦІОНІЗМУ ТА ПРОКРАСТИНАЦІЇ СЕРЕД ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ

Анотація. Стаття присвячена вивченню явищ перфекціонізму та прокрастинації серед студентів, що здобувають вищу медичну освіту та встановленню їх можливого взаємозв'язку. Під час проведеного онлайн опитування у вибірці із 101 студента-медика виявлено, що у більшості (72,3%) опитаних студентів немає явищ перфекціонізму та для 27,7% притаманні явища перфекціонізму, з них 18% за адаптивним типом та 82% з дезадаптивним. Серед осіб із перфекціонізмом переважаючим є негативний, деструктивний його тип, що зумовлює завищені стандарти щодо себе, а відтак суб'єктивне відчуття постійних невдач та неуспіху, що може сформувати порушення адаптації та психологічні дисфункційні стани та вплинути на академічну успішність та професійні ефективність у майбутньому.

Виявлена група студентів із дезадаптивним типом перфекціонізму становить групу ризику через надмірну самокритичність із відсутністю самоспівчуття та наявність виключно фіксації на помилках, надмірної вимогливості до себе. Наявність прокрастинації встановлено у всіх респондентів вибірки. Виявлено переважання низького рівня прокрастинації у 43,6 % опитаних, високий рівень притаманний лише четвертій частині вибірки і становить 24,7%. Встановлено негативну середню кореляцію адаптивного перфекціонізму з прокрастинацією та позитивну середню кореляцію дезадаптивного перфекціонізму з прокрастинацією, що свідчить про взаємозв'язок високої самокритичності із прагненням відтягнути виконання значимої діяльності, що може стати додатково джерелом дистресу. Перспективи подальших досліджень полягатимуть у виявленні можливого зв'язку перфекціонізму та академічної успішності та рівнів тривоги задля адекватного їх корегування.

Ключові слова: здобувачі вищої медичної освіти, перфекціонізм, прокрастинація, психічне здоров'я, академічна успішність, академічне середовище

Постановка проблеми. Питання перфекціонізму розглядалось багатьма вченими: вперше згадується у роботах Холлендера у 1965 р., який розглядав його, як високі особистісні стандарти, згодом досліджується колективом вчених: Фростом, що вважав перфекціонізм поєднання надмірно високих стандартів та надкритичних самооцінок, що спричиняє тривожність, невпевненість, Флеттом, Х'юїттом, ними виокремлено психологічні причини

появи та розвитку даного явища з наступним розглядом можливої його корекції, створено шкали для дослідження, Д. Бернс вважав перфекціонізм причиною прагнення нездійсненого у вигляді неосяжних стандартів та самооцінювання через призму здобутків за рахунок порушення когнітивного, розробив інструментарій дослідження – The Burns Perfectionism Scale, BPS; Слейні виокремлював адаптивний та неадаптивний перфекціонізми, з точки зору якості такої риси. У роботах Карамушки та Грубі здійснено класифікацію та адаптацію методик вивчення перфекціонізму, Лоза вважає перфекціонізм рисою особистості, установкою та мотивом поведінки, що проявляється у здоровій чи патологічній формі, Чепурна оцінює перфекціонізм через позитивний вплив на особистість та досліджує перфекціонізм студентів, натомість Юдєєва через його негативний вплив, вважаючи перфекціонізм станом психіки. Перфекціонізм є багатовимірною рисою особистості, що формується в процесі розвитку під впливом значимого оточення, проявляється у вигляді вимогливості до продуктивності власної діяльності, а відтак і чужої, визначає наявність задоволення від власної діяльності чи постійні сумніви щодо якості виконаної роботи будь-якого гатунку. Перфекціонізм є джерелом самооцінювання та формування сприйняття якості власного життя та впливає на психічне здоров'я, адже може додатково посилювати явища дистресу та формувати прагнення до усамітнення, депресію, посилювати тривогу. Прокрастинація є поширеним явищем серед студентів вищих навчальних закладів (Schubert & Stewart, 2000, Steel & Ferrari, 2013), що підтверджується отриманими результатами в ході даного опитування. Наявність поєднання перфекціонізму та прокрастинації є важливою в сучасному світі, оскільки вони здатні суттєво впливати на психологічний стан, продуктивність та якість життя загалом, змінюючи їх.

Перфекціонізм є особистісною рисою спрямовано на здобуття найкращих результатів у діяльності (Карпенко, 2019; Бабчук, 2022), особливо в умовах вимог сучасності – швидкі, оперативні, якісні результати, без помилок. Прагнення до ідеалу створює тривожність та додатковий тиск на особистість, що може обумовлювати схильність відкладати виконання завдань на невизначений термін, навіть у міжперсональній взаємодії (Карамушка & Грубі, 2016). Перфекціонізм може стати як причиною розвитку цілого спектру психологічних порушень (Авраменко, 2023; Fang & Liu, 2022), а також має вплив і на особистісний розвиток, як форма самоцінності, самосприйняття. Питання перфекціонізму набуває особливої значущості в умовах високих академічних вимог та навантаження, що є властивим для медичних навчальних закладів (Крижан, 2025), а відтак впливає на успішність, результативність та вчасність виконання завдань. Явище перфекціонізму має двовекторну направленість щодо впливів – деструктивну та розвиваючу, спричиняючи трудоголізм, усамітненість, позбавляє гнучкості через наявність стійких стандартів та спонтанності у емоційних проявах, формує самодисципліну, домінування чи прагнення до нього, мотивацію самовдосконалення (Abbasi & Alghamdi, 2015; Koutra, Chrysi Mouatsou & Psoma, 2023).

Серед формуючих причин перфекціонізму варто назвати вплив сім'ї, приклад батьків, близького оточення чи їх вимоги щодо довершеності у діях, прагнення дитини через успішність отримувати визнання рідних (Карпенко, 2016), а часом наслідками особистісної психічної структури. Вважається, що перфекціонізм є особливою формою самооцінки, що базується на оцінці власної результативності, що впливає на сприйняття діяльності інших, відтак, орієнтує особистість на продуктивну діяльність, що є мірилом успішності та самореалізації, це власна система цінностей та критеріїв досягнень. Перфекціонізм є ефективним в окремих видах професій, де саме скрупульозність та правильність у виконанні є запорукою якісної діяльності, це стосується медичної галузі – медсестер, хірургів, анестезіологів, в даному випадку перфекціонізм є способом професійної організації.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. До ознак перфекціонізму Чуйко та Чаплак (2023) відносять: постановку нереалістичних цілей, страх невдачі, відсутність задоволення від досягнутого, потребу у зовнішньому підтвердженні успішності, сприйняття себе, як

взірця для інших. Карамушка та співавтори виділяють перфекціонізм з позитивною та з негативною спрямованістю. Їх різниця полягає у наявності чи відсутності конструктивного прагнення до досягнень, позитивною самооцінкою, коли людина отримує задоволення від виконуваної роботи, прагне до саморозвитку та покращення результатів з урахуванням своїх можливостей, залишаючись при цьому здатною прийняти факт наявності межі (особистісної чи ситуативної) своєї досконалості. Перфекціонізм поділяють на адаптивну та дезадаптивну форми, коли перший варіант характеризується поведінкою, яка є корисною для особистості, а другий характеризується дезадаптивністю, що проявляється у поведінці. Перфекціонізм з негативною спрямованістю поєднується з прокрастинацією, відсутністю звернень за допомогою, що посилюється утрудненням комунікації, неефективними копінг-стратегіями. Дезадаптивний перфекціонізм проявляється у сумнівній поведінці, страху зробити помилку, що пов'язано з академічним вигоранням, а позитивний (адаптивний) перфекціонізм, що проявляється у особистих стандартах та організованістю визначатиме академічною залученістю, що є важливим в умовах академічного середовища. Прокрастинація є схильністю людини відкладати неприємні або складні завдання, думки, рішення, справи на потім, надання переваги справам, що приносять більше задоволення та швидше.

За Дворник (2018), прокрастинатор почуває себе гірше ближче до завершення часу, відведеного для виконання завдання, посилюється тривога, самокритика, наростає рівень стресогенності ситуації, що в свою чергу посилює прокрастинацію. Бабчук (2022) виявив, що перфекціонізм супроводжується розважливістю, проникливістю, низькою толерантністю до зовнішніх соціальних впливів, схильністю до мінливості настрою та характеризується такими рисами, як відповідальність, дисциплінованість, сором'язливість, тривожність з приводу своїх помилок, покірливість. За Авраменко (2023), перфекціоністи дуже часто стають самотніми, впертими та замкненими, їх висока самокритика та вимогливість до себе призводять до зниження самооцінки та складнощів у комунікації, вони часто стають трудоголіками. Назарук (2022) вказує, що прокрастинація поєднується з негативними емоційними станами: почуттям провини, тривожністю, відчуттям нездатності керувати ситуацією та стосується важливої для людини діяльності, наявне також усвідомлення, що невиконання справ призведе до негативних наслідків. Виокремлюють різні види прокрастинації: соціальну, трудову, академічну, політичну, з основними напрямками відкладання завдань чи прийняття рішень. Серед причин виникнення даного явища вважають наявність дезадаптивного перфекціонізму, надмірну самокритичність, умови виховання, небажання брати на себе відповідальність, рівень тривожності (Abbasi & Alghamdi, 2015, Fang & Liu, 2022). Натомість адаптивний перфекціонізм (Slaney et al., 2006) із орієнтуванням на високі стандарти, прагненням до порядку мають нейтральний вплив щодо прокрастинації, у людей з таким видом перфекціонізму наявна чіткіша мету в житті та наявний вищий рівень суб'єктивного щастя та благополуччя (Koutra, Chrysi Mouatsou & Psoma, 2023).

Мета статті. Проаналізувати явища перфекціонізму та прокрастинації серед студентів університету та дослідити взаємозв'язок між ними.

Методи дослідження. Опитування проводилося серед студентів 1-6 курсів Вінницького національного медичного університету ім.М.І. Пирогова за допомогою онлайн анкети у програмі Google Forms, що містила шкалу загальної прокрастинації Лей та переглянута шкалу перфекціонізму Слені. Загальна кількість респондентів становила 101 особу, з них 69 жінок та 32 чоловіків. Шкала перфекціонізму Слені дозволяє визначити адаптивний та дезадаптивний тип перфекціонізму.

Результати: Ми отримали наступні показники перфекціонізму: без наявності ознак перфекціонізму – 72,3% респондентів, у 27,7% наявні ознаки перфекціонізму, з них у 4,9% адаптивного типу, та у 22,8% дезадаптивного (рис. 1)

Дезадаптивний перфекціонізм в опитувальнику визначається шкалою «переживання невідповідності власним високим стандартам», що характеризується наявністю

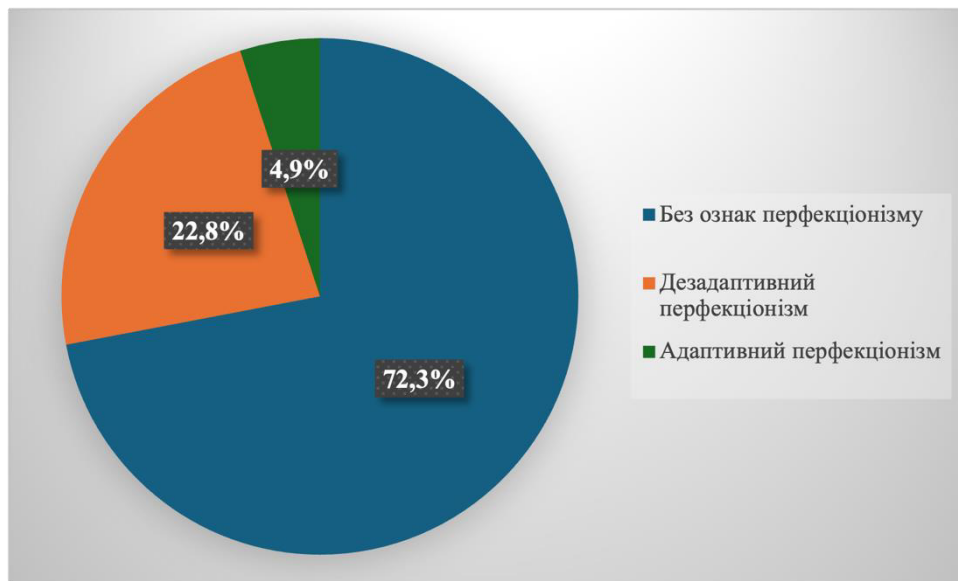


Рис.1. Розподіл респондентів за показником перфекціонізму

негативних емоцій через неспроможність досягти намічених високих цілей чи незадоволеністю отриманих результатів через невідповідність власним очікуванням. Адаптивний перфекціонізм представлений шкалами високі стандарти та прагнення до порядку.

Згідно з отриманими результатами при опитуванні отримано наступні результати: низький рівень прокрастинації був виявлений у 43,6% опитаних, середній – у 31,7% та високий – 24,7%, що відображено на рис. 2.

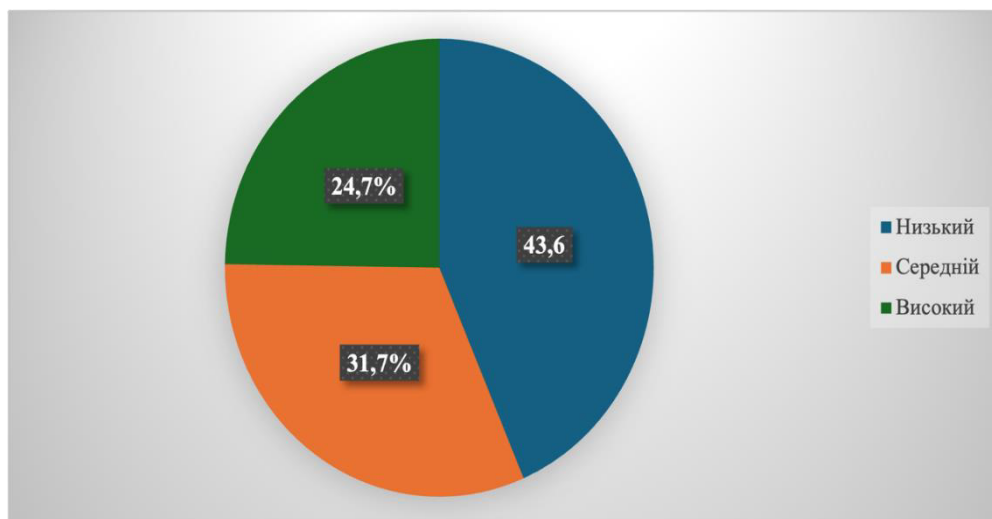


Рис. 2 Розподіл респондентів за показником прокрастинації

Взаємозв'язок між перфекціонізмом та прокрастинацією відображено на рис. 3 та 4.

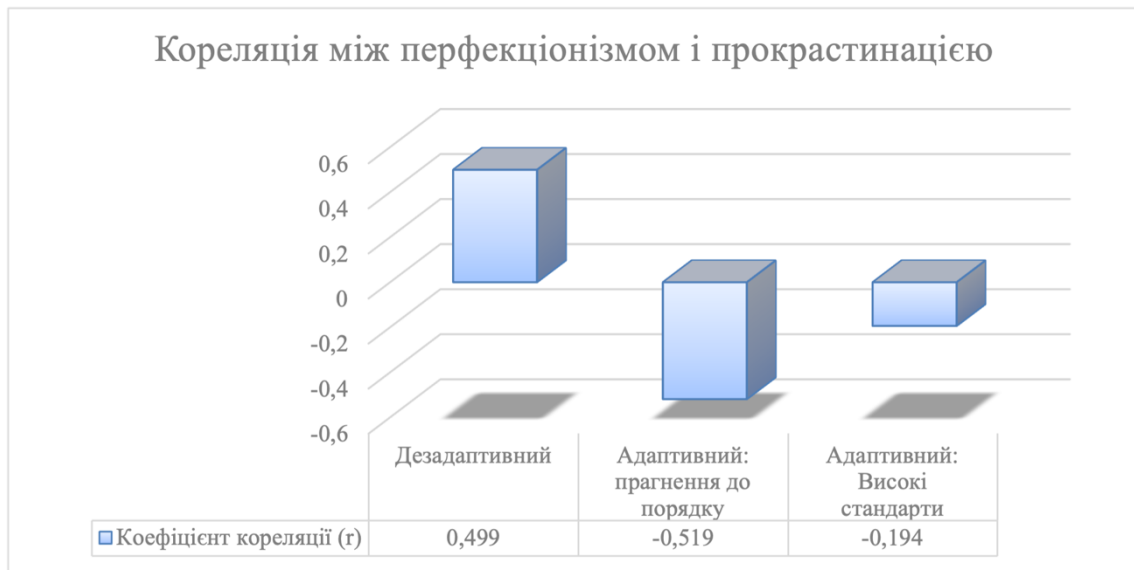


Рис.3. Кореляція між перфекціонізмом та прокрастинацією

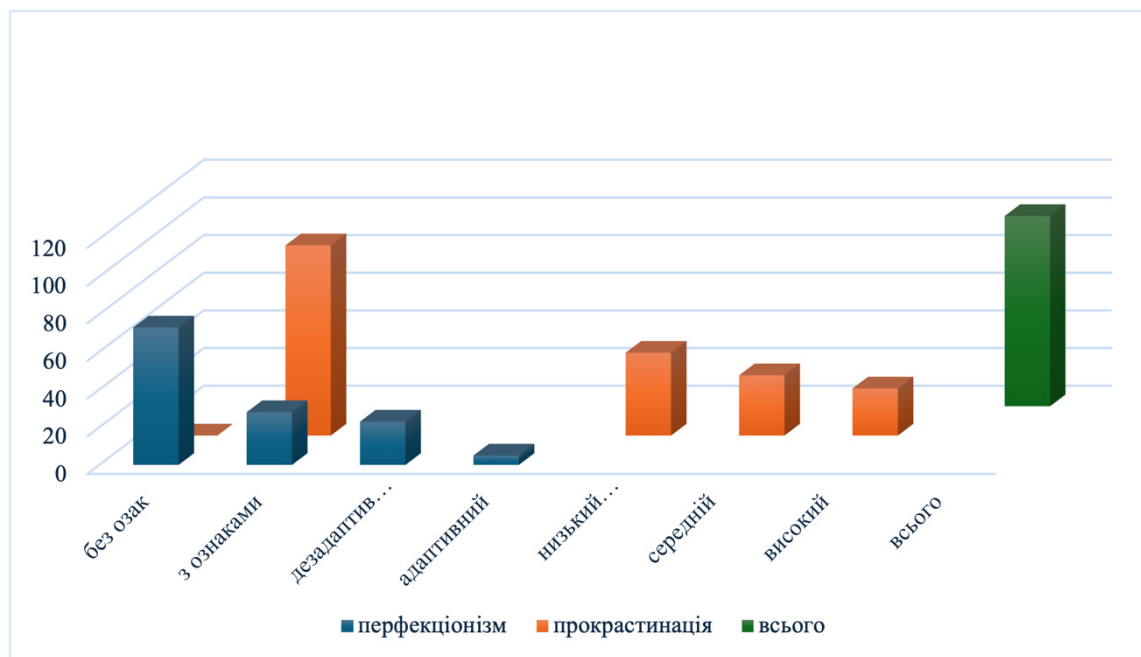


Рис.4. Узагальнені результати дослідження перфекціонізму та прокрастинації

Висновки та перспективи подальших досліджень.

1. Виявлено наявність явищ прокрастинації серед усіх респондентів, що свідчить про домінування прагнень уникати виконання нецікавих, монотонних чи важких завдань, наскільки це можливо в умовах академічного середовища;

2. Перфекціонізм притаманний лише 27,7% опитаних, переважаючим є негативний, деструктивний його тип що свідчить про наявність високих стандартів та страху невдачі, складнощів у командній роботі лише для цієї групи осіб, для решти наявна реалістична оцінка власних сил та відсутність підвищеної вимогливості до себе та інших;

3. Негативна середня кореляцію адаптивного перфекціонізму (прагнення до порядку) та прокрастинації свідчить про те, що організованість і структурованість у діяльності студентів під час навчання зменшують схильність до відкладання справ. Адаптивний перфекціонізм (високі стандарти) та прокрастинація мають негативну, але слабку кореляцію, що свідчить про вплив високої вимогливості до себе на обов'язковість у виконанні завдань.

4. Позитивна середня кореляція дезадаптивного перфекціонізму з прокрастинацією вказує на те, що чим більше студенти схильні до надмірної самокритики, страху помилок — тим більше вона відтерміновує та відкладає справи. Високі очікування стосовно себе можуть зменшувати прокрастинацію, але не в значній мірі.

Перспективи подальших досліджень полягають у визначенні взаємозв'язку рівня академічної успішності та явищ перфекціонізму та показників психічного здоров'я серед студентів.

СПИСОК ПОСИЛАНЬ

- Авраменко, А. О. (2023). Соціально-психологічні особливості перфекціонізму як особистісної якості. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*, 1, 3-12. Взято з <https://doi.org/10.32782/2311-8458/2023-1-1>.
- Бабчук, М. І. (2022). Перфекціонізм як психологічний феномен. *Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)*, 10(15), 369-377. Взято з [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10\(15\)-369-377](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10(15)-369-377).
- Дворник, М. С. (Ред.) (2018). *Прокрастинація в конструюванні особистісного майбутнього : монографія*. Інститут соціальної та політичної психології НАПН України. Кропивницький : Імекс-ЛТД. Взято з <http://orgpsy-journal.in.ua/index.php/opep/article/view/214>
- Карамушка, Л. М., & Грубі, Т. В. (2016). Типологія перфекціонізму. *Організаційна психологія. Економічна психологія*, 1(4), 77-83. Взято з <http://orgpsy-journal.in.ua/index.php/opep/article/view/214>.
- Карпенко, Є. В. (2016). Перфекціонізм як джерело невротизації особистості. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія Психологічні науки*, 1, 1, 30-37. Взято з [http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvkh_2016_1\(1\)_7](http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvkh_2016_1(1)_7).
- Карпенко, О. В. (2019). Перфекціонізм як проблема психології особистості. *Правничий вісник Університету «КРОК»*, 34, 144-150. Взято з <https://lbku.krok.edu.ua/index.php/krok-university-law-journal/article/view/208>.
- Крижан, А. О. (2025). Взаємозв'язок перфекціонізму та прокрастинації у студентів медичних спеціальностей. *Матеріали XXII Студентської наукової конференції з міжнародною участю “Перший крок в науку-2025”*. ВНМУ ім. М. І. Пирогова, 563-564.
- Назарук, Н. В. (2022). Прокрастинація як психологічний феномен *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія Психологія*, 3, 66-70. Взято з <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2022.3.13>.
- Чуйко, Г. В., & Чаплак, Я. В. (2023). Проблема перфекціонізму в психології *International scientific journal «Grail of Science»*, 24, 640-646. Взято з <https://archer.chnu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/6646>.
- Abbasi, I., & Alghamdi, N. G. (2015). The Prevalence, Predictors, Causes, Treatment, and Implications of Procrastination Behaviors in General, Academic, and Work Setting. *International Journal of Psychological Studies*, 7(1), 59-66. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.5539/ijps.v7n1p59>.
- Fang, T., & Liu, F. (2022). A Review on Perfectionism. *Open Journal of Social Sciences*, 10, 1. DOI: 10.4236/jss.2022.101027.

- Koutra, K., Chrysi Mouatsou, C., & Psoma, S. (2023). The Influence of Positive and Negative Aspects of Perfectionism on Psychological Distress in Emerging Adulthood: Exploring the Mediating Role of Self-Compassion. *Behavioral science*, 13(11), 932. Retrieved from <https://doi.org/10.3390/bs13110932>.
- Slaney, R. B., Pincus, A. L., Uliaszek, A. A., & Wang, K. T. (2006). Conceptions of perfectionism and interpersonal problems. *Assessment*, 13, 138-153. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/1073191105284878>.

REFERENCES

- Avramenko, A. O. (2023). Sotsial'no-psykholohichni osoblyvosti perfektsionizmu yak osobystisnoyi yakosti [Social and psychological characteristics of perfectionism as a personal quality]. *Naukovyy visnyk L'vivs'koho derzhavnoho universytetu vnutrishnikh sprav*, 1, 3-12. Vziato z <https://doi.org/10.32782/2311-8458/2023-1-1>. [in Ukrainian].
- Babchuk, M. I. (2022). Perfektsionizm yak psykholohichnyy fenomen [Perfectionism as a psychological phenomenon]. *Perspektyvy ta innovatsiyi nauky. (Seriya Pedagogika, Seriya Psykholohiya, Seriya Medytsyna)*, 10(15), 369-377. Vziato z [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10\(15\)-369-377](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10(15)-369-377). [in Ukrainian].
- Dvornyk, M. S. (2018). *Prokrastynatsiya v konstruyuvanni osobystisnoho maybutn'oho [Procrastination in constructing one's personal future]: monohrafiya*. Instytut sotsial'noyi ta politychnoyi psykholohiyi NAPN Ukrayiny. Kropyvnyts'kyy : Imeks-LTD. Vziato z <http://orgpsy-journal.in.ua/index.php/oep/article/view/214> [in Ukrainian]
- Karamushka, L. M., & Hrubl, T. V. (2016). Typolohiya perfektsionizmu [Typology of perfectionism]. *Orhanizatsiyina psykholohiya. Ekonomichna psykholohiya*, 1(4), 77-83. Vziato z <http://orgpsy-journal.in.ua/index.php/oep/article/view/214>. [in Ukrainian].
- Karpenko, YE. V. (2016). Perfektsionizm yak dzherelo nevrotyzatsiyi osobystosti [Perfectionism as a source of neurotic personality traits]. *Naukovyy visnyk Khersons'koho derzhavnoho universytetu. Seriya Psykholohichni nauky*, 1, 1, 30-37. Vziato z [http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvkh_2016_1\(1\)_7](http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvkh_2016_1(1)_7). [in Ukrainian]
- Karpenko, O. V. (2019). Perfektsionizm yak problema psykholohiyi osobystosti [Perfectionism as a problem in personality psychology]. *Pravnychyy visnyk Universytetu «KROK»*, 34, 144-150. Vziato z <https://lbku.krok.edu.ua/index.php/krok-university-lawjournal/article/view/208>. [in Ukrainian].
- Kryzhan, A. O. (2025). Vzayemozv'yazok perfektsionizmu ta prokrastynatsiyi u studentiv medychnykh spetsial'nostey [The relationship between perfectionism and procrastination among medical students]. *Materialy XXII Students'koyi naukovoï konferentsiyi z mizhnarodnoyu uchastyu "Pershyi krok v nauku-2025"*. VNMU im. M. I. Pyrohova, 563-564. [in Ukrainian].
- Nazaruk, N.V. (2022). Prokrastynatsiya yak psykholohichnyy fenomen [Procrastination as a psychological phenomenon]. *Naukovyy visnyk Uzhhorods'koho natsional'noho universytetu. Seriya Psykholohiya*, 3, 66-70. Vziato z <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2022.3.13>. [in Ukrainian].
- Chuyko, H. V., & Chaplak, YA. V. (2023). Problema perfektsionizmu v psykholohiyi [The problem of perfectionism in psychology]. *International scientific journal «Grail of Science»*, 24, 640-646. Vziato z <https://archer.chnu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/6646>. [in Ukrainian].
- Abbasi, I., & Alghamdi, N. G. (2015). The Prevalence, Predictors, Causes, Treatment, and Implications of Procrastination Behaviors in General, Academic, and Work Setting. *International Journal of Psychological Studies*, 7(1), 59-66. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.5539/ijps.v7n1p59>. [in English].

- Koutra, K., Chrysi Mouatsou, C., & Psoma, S. (2023). The Influence of Positive and Negative Aspects of Perfectionism on Psychological Distress in Emerging Adulthood: Exploring the Mediating Role of Self-Compassion. *Behavioral sciences*, 13(11), 932. Retrieved from <https://doi.org/10.3390/bs13110932>. [in English]
- Slaney, R. B., Pincus, A. L., Uliaszek, A. A., & Wang, K. T. (2006). Conceptions of perfectionism and interpersonal problems. *Assessment*, 13, 138-153. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/1073191105284878>. [in English]
- Fang, T., & Liu, F. (2022). A Review on Perfectionism. *Open Journal of Social Sciences*, 10, 1. Retrieved from <https://www.scirp.org/journal/paperinformation?paperid=114853>. [in English]

STUDY OF PERFECTIONISM AND PROCRASTINATION AMONG HIGHER MEDICAL EDUCATION STUDENTS

Nataliia Ordatii

PhD, Assistant Professor,
Department of Medical Psychology and Psychiatry
National Pirogov Memorial Medical University,
Vinnitsia

 <https://orcid.org/0000-0002-8100-2790>

Anna Kryzhan

Master's Student
National Pirogov Memorial Medical University,
Vinnitsia,

 <https://orcid.org/0009-0001-2165-2265>

DOI https://doi.org/10.35619/prap_rv.vi25.448

Abstract. *This article explores the phenomena of perfectionism and procrastination among students pursuing higher medical education and examines their potential interrelationship. An online survey of 101 medical students revealed that 72.3% of respondents do not exhibit perfectionism, while 27.7% do—18% with an adaptive type and 82% with a maladaptive type. The predominant form of perfectionism identified was maladaptive, characterized by excessively high personal standards, persistent feelings of failure, and tendencies that may impair adaptation, contribute to psychological dysfunction, and reduce academic performance and future professional effectiveness. Students with maladaptive perfectionism represent a risk group due to excessive self-criticism, lack of self-compassion, and fixation on mistakes.*

Procrastination was observed among all respondents. A low level of procrastination was reported by 43.6% of participants, while a high level was found in 24.7%. Correlation analysis revealed a negative moderate relationship between adaptive perfectionism and procrastination, and a positive moderate relationship between maladaptive perfectionism and procrastination. These findings suggest that heightened self-criticism is associated with a tendency to delay important tasks, potentially becoming an additional source of distress. Future research should investigate the links between perfectionism, academic achievement, and anxiety to inform effective interventions.

Key words: *higher medical education students, perfectionism, procrastination, mental health, academic success, academic environment.*

Стаття надійшла до редакції 11.11.2025 р.

Павелків Роман

доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри вікової та педагогічної психології
Рівненського державного гуманітарного університету

 <https://orcid.org/0000-0002-6564-4507>

Панащук Ігор

здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
кафедри вікової та педагогічної психології
Рівненського державного гуманітарного університету

 <https://orcid.org/0009-0001-0120-7084>

DOI https://doi.org/10.35619/prap_rv.vi25.473

ТРИВОЖНІСТЬ ЯК МОДЕРАТОР РІВНЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

Анотація. У статті тривожність розглядається не як «фоновий стан», а як психологічна умова, здатна перебудовувати увагу і виконавчий контроль, і через це – змінювати стабільність реалізації професійної відповідальності майбутнього педагога. Актуальність підсилювалася тим, що у глобальному вимірі тривожні розлади у 2021 році стосувалися 359 млн людей (оцінка 4,4% населення), а допомогу отримували близько 27,6% тих, хто її потребував; у студентській популяції фіксувалася частка 27,9% осіб із повідомленням про коли-небудь встановлений діагноз тривоги.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати тривожність як модератор (умову «коли і для кого») переходу від диспозиційної відповідальності до її поведінкової реалізації у професійно значущих ситуаціях у майбутніх педагогів. Використано теоретико-аналітичний підхід: концептуальний аналіз психологічних конструктів «тривожність» і «професійна відповідальність», інтеграцію положень Attentional Control Theory і методологічної рамки модерації, а також систематизацію доказових напрямів зниження тривожності у вигляді узагальнювальної таблиці. Розкрито проблемну «сліпу зону» прикладного поля професійного становлення майбутнього педагога: за яких рівнів тривожності відповідальність проявлялася як стабільна внутрішня регуляція, а за яких ставала ситуативно крихкою або компенсаторною; показано, чому саме модераційний підхід є продуктивним для відповіді на це питання. Систематизовано психологічно валідні напрями зниження тривожності як умови стабілізації механізмів саморегуляції (увага, контроль поведінки, гнучкість мислення, дія в умовах невизначеності) й узагальнено їхню роль у підтримці послідовної відповідальної поведінки, без підміни проблеми моралізаторством або автоматичною медикалізацією.

Практичну цінність результати мають для психологів закладів вищої освіти, консультантів, психотерапевтів, які працюють зі студентською молоддю, а також для адміністрацій і служб психологічної підтримки університетів, що вибудовують профілактичні рішення у студентському середовищі.

Ключові слова: психологічна саморегуляція, емоційна напруга, контроль уваги, диспозиційна відповідальність, відповідальна поведінка, модераційний ефект, когнітивно-поведінкова терапія, психологічна підтримка студентів.

Постановка проблеми. Тривожність у сучасній психології давно перестала розглядатися як «фонові емоція», що лише супроводжує навчання або професійну

підготовку; вона описується як стан або схильність, що здатна перебудовувати увагу, контроль поведінки і якість ухвалення рішень, причому не обов'язково через «погіршення здібностей», а через зміну ефективності виконавчого контролю і перерозподіл ресурсів на загрозо-орієнтовану обробку інформації (Eysenck et al., 2007).

На макрорівні питання набуває особливої ваги через поширеність тривожних розладів: Всесвітня Організація Охорони Здоров'я (далі – ВООЗ) фіксувала, що у 2021 році тривожні розлади стосувалися 359 млн людей у світі, а оцінка поширеності становила 4,4% глобального населення; водночас лише близько 27,6% людей, які потребували допомоги, її отримували (World Health Organization, 2025). Якщо ж «приземлити» проблему до студентської популяції (саме її репрезентують майбутні педагоги в період професійного становлення), то в даних American College Health Association – National College Health Assessment (далі – АСНА-NCHA III) зазначалося, що 27,9% студентів повідомляли про коли-небудь встановлений діагноз тривоги (anxiety; приклади в переліку – generalized anxiety, social anxiety, panic disorder, specific phobia) (American College Health Association, 2023). Ці цифри самі по собі не доводять причинність, але задають жорстку рамку: тривожність – не маргінальне явище в популяції, з якою працює система професійної підготовки.

Паралельно, у психологічній традиції «професійна відповідальність» не зводиться до нормативної педагогіки (правил і посадових інструкцій), а описується як структурно організований психологічний феномен, де поєднуються когнітивні уявлення про обов'язок і наслідки, мотиваційно-афективні підстави відповідального вибору та поведінково-діяльнісний компонент (готовність діяти відповідально в конкретних ситуаціях) (Shevchenko, 2019). Додатково, у диференційній психології відповідальність розглядається як одна з відтворюваних граней сумлінності – поряд із організованістю, самоконтролем тощо, що важливо для операціоналізації: відповідальність можна вимірювати як відносно стійку диспозицію, а не лише як декларовану «правильність» (Jackson et al., 2010).

Отже, з'являється методологічно продуктивний вузол: якщо відповідальність майбутнього педагога (саме як психологічна диспозиція і регулятор поведінки) вимагає стабільної саморегуляції, утримання цілей і норм, а тривожність системно «з'їдає» частину цих регуляторних ресурсів або переформатовує увагу, то тривожність може не просто бути «ще одним фактором ризику», а модератором, тобто змінювати силу або напрям зв'язку між психологічними детермінантами професійної відповідальності (наприклад, сумлінністю, особистісним почуттям відповідальності, самоконтролем) та її реальними проявами в професійно значущих ситуаціях. Логіка саме модераційного підходу як стандартної стратегії пояснення «коли і для кого зв'язок сильніший або слабший» описувалася в сучасній прикладній методології (conditional process analysis) (Hayes, 2022). У цьому і полягає проблемність, яку доцільно винести в центр статті: попри накопичені дані про поширеність тривоги у світі і суттєву частку студентів із діагностованою тривогою, а також наявні психологічні описи відповідальності як багатокомпонентного феномену, у прикладному полі професійного становлення майбутнього педагога залишається «сліпа зона» – за яких рівнів тривожності відповідальність проявляється як стабільна внутрішня регуляція, а за яких – стає ситуативною, крихкою або компенсаторною. Саме ця невизначеність ускладнює і психологічну діагностику ризиків професійної поведінки, і побудову профілактичних або корекційних програм, які мають спиратися на психологічні механізми, а не лише на декларативні «етичні вимоги».

Аналіз останніх досліджень з проблеми. У сучасних психологічних дослідженнях тривожність розглядається передусім як фактор, що змінює ефективність когнітивного і поведінкового контролю, а не як універсальна причина зниження професійно значущих якостей. Науковці Eysenck, Derakshan, Santos, Calvo (2007), а також Coombes, Cauraugh, Janelle (2009) показали, що підвищена тривожність послаблює цілеспрямований контроль уваги і посилює вплив стимул-детермінованих, зокрема загрозоорієнтованих, процесів. Це

означає, що за умов тривожності зберігається потенціал до відповідальної поведінки, проте її реалізація стає менш стабільною й більш залежною від контексту та емоційного навантаження. Методологічно важливим є чітке розрізнення тривожності як стану і як риси, що було закріплено в концепції State-Trait Anxiety Inventory Spielberger (2010). Саме таке розмежування дозволяє інтерпретувати тривожність не лише як ситуативний фон, а як потенційний психологічний фактор, здатний по-різному впливати на саморегуляцію та професійну поведінку на різних етапах підготовки майбутнього фахівця.

У блоці досліджень, присвячених зниженню тривожності, консолідовану позицію формують роботи Curtiss, Levine, Ander, Baker (2021) і метааналіз Bhattacharya, Goicoechea, Heshmati, Carpenter, Hofmann (2023), які підтверджують ефективність когнітивно-поведінкової терапії для тривожних і стрес-пов'язаних розладів. Водночас науковці González-Martín, Aibar-Almazán, Rivas-Campo, Y. Castellote-Caballero, Carcelén-Fraile (2023) показали, що майндфулнес-інтервенції в університетському середовищі позитивно впливають на психічне здоров'я студентів, зокрема знижують рівень тривожності, сприяючи кращій регуляції уваги та емоцій. Для нашої теми ці результати важливі не як «зменшення емоції», а як відновлення механізмів самоконтролю, через які реалізується відповідальна поведінка.

Професійна відповідальність у психологічному вимірі розкривається через поєднання диспозиційних і поведінкових компонентів. Зокрема, науковиця Lauermann (2014) показала, що *teacher responsibility* є внутрішнім почуттям відповідальності за професійні наслідки, а не лише нормативною вимогою ролі. Цю логіку підтримують особистісні підходи до сумлінності: Soto & John (2017) деталізували фасетну структуру відповідальності в BFI-2, а Jackson, Wood, Bogg, Walton, Harms, Roberts (2010) наголосили на поведінкових індикаторах відповідальності, що дозволяє аналізувати не лише установки, а й реальні патерни дій.

Методологічну рамку аналізу взаємозв'язку між тривожністю і професійною відповідальністю забезпечують дослідження Hayes (2022) і Igartua & Hayes (2021), які наголошують на доцільності модераційного підходу. У цьому контексті тривожність постає не прямим детермінантом відповідальності, а умовою, за якої змінюється сила та стабільність переходу від диспозиційної відповідальності до її поведінкової реалізації, що є концептуально узгодженим із сучасними психологічними моделями саморегуляції.

У нашій статті усувалася конкретна наукова прогалина: попри наявність даних про поширеність тривожності і психологічні описи професійної відповідальності, у прикладному полі професійного становлення майбутнього педагога залишається «сліпа зона» щодо того, за яких рівнів тривожності відповідальність працює як стабільна внутрішня регуляція, а за яких - стає ситуативно крихкою або компенсаторною, що ускладнює і діагностику ризиків професійної поведінки, і побудову психологічно обґрунтованих профілактичних або корекційних програм; саме тому дослідження переводило проблему з опису «наявності тривоги» у площину питання «коли і для кого» змінюється реалізація відповідальності.

Мета статті полягає у психологічному обґрунтуванні тривожності як фактору, що модерує реалізацію професійної відповідальності майбутнього педагога, шляхом аналізу механізмів саморегуляції і умов, за яких диспозиційна відповідальність переходить (або не переходить) у стабільну відповідальну поведінку в професійно значущих ситуаціях. Перше завдання полягає в теоретико-психологічному аналізі тривожності і професійної відповідальності як самостійних, але функціонально пов'язаних психологічних конструктів, з уточненням того, чому саме тривожність доцільно розглядати не як прямий детермінант, а як умову, що змінює ефективність реалізації відповідальності через механізми уваги, самоконтролю і регуляції поведінки. Друге завдання полягає в узагальненні психологічно обґрунтованих напрямів зниження тривожності, які створюють умови для стабілізації професійної відповідальності майбутнього педагога.

Виклад основного матеріалу дослідження. Перший крок у дослідженні заявленої проблеми полягає у тому, щоб розвести поняття, які в буденному мовленні часто злипаються в одну «емоційну хмару», але в психологічному аналізі мають різні механізми і наслідки. Тривожність, по-перше, описується як стан (*state anxiety*) – ситуативна напруга, що коливається залежно від контексту, і як риса (*trait anxiety*) – відносно стійка схильність реагувати тривогою на широкий спектр ситуацій. Саме ця двокомпонентна рамка була закріплена у класичній психодіагностиці С. Spielberger (Spielberger, 2010). По-друге, тривожність у сучасній когнітивній психології трактується не як «слабкість характеру», а як фактор, що змінює ефективність регуляторних систем, тобто, насамперед уваги і виконавчих функцій. У межах Attentional Control Theory (АСТ) тривожність пов'язувалася з погіршенням контролю цілеспрямованої уваги і посиленням впливу стимул-детермінованої (зокрема загрозо-орієнтованої) обробки, що робило поведінку більш реактивною і менш керованою внутрішніми цілями (Coombes, Cauraugh & Janelle, 2009). Цей момент є вкрай важливим: професійна відповідальність, якщо говорити психологічно, майже завжди «трималася» на здатності не з'їхати в імпульсивні рішення, коли тиск зростає.

Далі потрібно визначити, що саме означає «професійна відповідальність майбутнього педагога». З одного боку, відповідальність розглядається як особистісна диспозиція, близька до сумлінності у моделях рис: відповідальність не випадково фігурувала як одна з фасет у сучасних опитувальниках «Великої п'ятірки», наприклад, у BFI-2 сумлінність деталізувалася через фасети, серед яких прямо вказувалася Responsibility (Soto & John, 2017). З іншого боку, професійна відповідальність у контексті педагогічної професії розуміється як внутрішнє прийняття причинності за наслідки власних професійних рішень, тобто як психологічний феномен, який проявляється у виборі, самоконтролі і готовності відповідати за результат, і саме тому її не можна звести до нормативного «повинен». Цей підхід узгоджувався з дослідженнями психологічної відповідальності у вчителів, де відповідальність аналізувалася як характеристика, пов'язана з особистісними чинниками і самооцінкою професійної спроможності (як психологічна змінна, а не лише етична вимога) (Lauermann, 2014).

Після цього логічно постає питання: якщо відповідальність має диспозиційний рівень (умовно – «я така/такий, я відповідальна людина») і поведінковий рівень («я в конкретній ситуації дію відповідально»), то чому саме тривожність у цій моделі заявлялася як модератор, а не як ще один «предиктор» поруч? Тому що модератор – це змінна, яка змінює силу або напрям зв'язку між іншими змінними; іншими словами, вона відповідає на питання «коли?» і «для кого?» зв'язок працює інакше. У прикладних психологічних дослідженнях модерація є стандартною процедурою, коли існують підстави вважати, що один і той самий ресурс (наприклад, сумлінність або почуття відповідальності) за різних умов дає різну поведінкову «віддачу» (Igartua & Hayes, 2021).

Саме АСТ дає підстави очікувати таку «умовність». Якщо тривожність погіршує контроль уваги і підсилює перехоплення ресурсів загрозливими сигналами (Coombes, Cauraugh & Janelle, 2009), то одна і та сама базова відповідальність (як диспозиція) може проявитися неоднаково:

- за низької або помірної тривожності диспозиційна відповідальність легше «конвертується» в послідовну відповідальну поведінку (бо саморегуляція дешевша);
- за високої тривожності відповідальність може ставати або ситуативно крихкою (через збої в контролі і перевантаження), або набувати компенсаторного характеру: людина гіперконтролює дрібні аспекти, щоб знизити невизначеність, але при цьому втрачає гнучкість і якість рішень у складних соціальних ситуаціях.

Важливо розуміти, що АСТ не «обіцяє» один-єдиний сценарій; вона радше пояснює, чому ефективність саморегуляції стає чутливою до рівня тривоги (Coombes, Cauraugh & Janelle, 2009).

Висвітлення наступного питання логічно «приземляє» те, що було обґрунтовано раніше: якщо тривожність здатна перебудовувати регуляторні процеси (увагу, контроль, якість саморегуляції) і тим самим робити прояв відповідальності більш крихким або ситуативно непередбачуваним, то наступний крок – окреслити психологічно валідні напрями зниження тривожності, які не підмінюють відповідальність моралізаторством, а підтримують саме механізми саморегуляції. У сучасних доказових підходах важливо не «гасити емоції», а навчати навичкам керування напругою і думками, що підтримують тривогу; саме ці траєкторії описувалися як ефективні в когнітивно-поведінкових терапіях (далі – КПТ) для тривоги (Curtiss et al, 2021). Систематизуємо ці напрями в таблиці 1.

Таблиця 1

Психологічні напрями зниження тривожності як фактору, що впливає на реалізацію професійної відповідальності у майбутніх педагогів

Напрямок психологічного впливу	Психологічна характеристика та обґрунтування
Низько інтенсивні, масштабовані стратегії самопомогі як «перший рівень» профілактики (психологічна грамотність і навички регуляції)	Коли йдеться про студентську аудиторію, практичним стартом є такі інструменти, які не потребують негайного переходу в індивідуальну терапію, але вже дають навички. ВООЗ опублікувала «Doing What Matters in Times of Stress» як посібник зі стрес-менеджменту і практичних технік подолання напруги, придатний для самостійного використання (з аудіовправами) (World Health Organization, 2019). Психологічний сенс для теми відповідальності тут у тому, що такі практики не «виховують» відповідальність на пряму, але знижують фонове перевантаження і допомагають відновити керованість уваги або поведінки в ситуаціях невизначеності, а отже - створюють умови, у яких диспозиційна відповідальність має шанс проявлятися стабільніше.
Когнітивно-поведінкові інтервенції як «ядро» цілеспрямованого зниження тривожності (робота з катастрофізацією, униканням, нетолерантністю невизначеності)	Якщо у студентів тривожність набуває стійкого характеру або явно впливає на навчальне або професійне функціонування, найбільш доказовою психологічною рамкою залишається раніше нами вже згадана, КПТ. Огляд J. E. Curtiss в співавторів описував КПТ як ефективне, «золоте стандартне» лікування тривожних і стрес-пов'язаних розладів, із конкретними техніками роботи з дисфункційними думками й поведінкою (Curtiss et al, 2021). Узагальнення результатів метааналізів у сучасній літературі також підтримувало ефективність КПТ для тривожних розладів у дорослих (Bhattacharya et al, 2023). У контексті майбутнього педагога це важливо з двох причин. По-перше, КПТ працює із механізмами, які підживлюють тривогу (уникання, «перевірки», надконтроль, румінації), а саме вони часто маскуються під «відповідальність» (зовні людина ніби дуже відповідальна, але внутрішньо - тривога керує вибором). По-друге, КПТ зазвичай посилює навички реалістичного оцінювання ризиків, планування і поведінкової послідовності, тобто ті елементи саморегуляції, які становлять психологічний «каркас» відповідальної поведінки.
Майндфулнес-підходи як тренування уваги та емоційної регуляції (особливо в	Для студентів і молодих дорослих значну доказову базу мали майндфулнес-підходи. Систематичний огляд і метааналіз щодо майндфулнесу у студентів коледжів/університетів (2023) показував позитивні ефекти на психічне здоров'я студентів

університетському середовищі)	загалом, включно з тривожністю (González-Martín et al, 2023). З погляду теми статті, mindfulness цікавий не тим, що «прибирає тривогу», а тим, що систематично тренує увагу і здатність не зливатися з тривожними думками, а це прямо торкається того, як людина утримує професійні норми і наміри під тиском емоцій. Тут відбувається тонкий зсув: відповідальна дія стає менш залежною від коливань внутрішньої напруги
Ступінчастий підхід і маршрутизація допомоги (без медикалізації «на автоматі»)	Щоб зниження тривожності не перетворювалося на хаотичний набір «порад», у психологічній практиці часто застосовують ступінчасті моделі допомоги (або stepped care). Для університетського контексту це означає просту, але принципову інфраструктуру: первинний скринінг (не як «діагноз», а як сигнал ризику), доступні групові формати (стрес-менеджмент, навички емоційної регуляції), і чіткі критерії направлення до психолога/психотерапевта. Перевага в тому, що відповідальність майбутнього фахівця підтримується не моралізацією, а керованою системою психологічної допомоги.
Групові програми стрес-менеджменту великого охоплення (коли ресурсів мало, а потреба висока)	Коли ціль - не індивідуальна терапія кожному, а популяційний ефект у студентській групі, доречні протоколи на кшталт WHO Self-Help Plus (SH+) - 5-сесійний груповий курс керування стресом для великих груп під супроводом фасилітатора (World Health Organization, 2021). Для теми відповідальності цінність у тому, що такі програми можуть зменшувати загальний рівень дистресу й підвищувати керованість поведінки в навчально-професійних ситуаціях, не підмінюючи професійне становлення «психотерапією як стилем життя».

Джерело: систематизовано автором на основі аналізу (World Health Organization, 2021; González-Martín et al, 2023; Bhattacharya et al, 2023; Curtiss et al, 2021)

Узагальнення поданих у таблиці напрямів дозволяє стверджувати, що зниження тривожності у майбутніх педагогів доцільно розглядати не як самостійну мету, а як психологічну умову стабілізації механізмів саморегуляції, через які реалізується професійна відповідальність: увага, контроль поведінки, гнучкість мислення та здатність діяти в умовах невизначеності. Саме підтримка цих регуляторних процесів шляхом поєднання індивідуальних навичок самодопомоги, доказових психологічних інтервенцій і організаційно вибудованої системи допомоги зменшує ризик того, що тривожність трансформує відповідальність у надконтроль або уникання, і водночас створює умови для її послідовного, психологічно зрілого прояву у професійно значущих ситуаціях.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Проведений теоретико-аналітичний аналіз дозволив зробити висновок, що тривожність у професійному становленні майбутнього педагога доцільно розглядати не як фонову емоцію чи прямий детермінант відповідальності, а як психологічну умову, що модерує стабільність її реалізації. Показано, що за низького або помірного рівня тривожності професійна відповідальність функціонує як відносно стійка внутрішня регуляція поведінки, тоді як за підвищеної тривожності вона може набувати ситуативного або компенсаторного характеру, трансформуючись у надконтроль чи уникання. Узагальнення доказових напрямів зниження тривожності підтвердило, що підтримка механізмів саморегуляції (увага, виконавчий контроль, гнучкість мислення) є ключовою психологічною умовою збереження послідовної відповідальної поведінки без редукції проблеми до моралізаторських або суто медичних підходів.

Перспективи подальших досліджень пов'язані насамперед з емпіричною перевіркою модераторної ролі тривожності у вибірках майбутніх педагогів із використанням валідованих

психодіагностичних інструментів і процедур модераційного аналізу. Доцільним є також розмежування ефектів тривожності як стану і як риси, а також аналіз того, які саме компоненти професійної відповідальності (диспозиційні, поведінкові, мотиваційні) є найбільш чутливими до емоційного навантаження. Окремим напрямом може стати оцінка ефективності різних психологічних інтервенцій не лише за показниками зниження тривожності, а й за стабілізацією відповідальної поведінки у професійно значущих ситуаціях, що дозволить поглибити розуміння психологічних механізмів професійного становлення майбутнього педагога.

СПИСОК ПОСИЛАНЬ

- American College Health Association. (2023). American College Health Association-National College Health Assessment III: Reference Group Executive Summary Spring 2023. *Silver Spring, MD: American College Health Association*. <https://surli.cc/rlexad>
- Bhattacharya, S., Goicoechea, C., Heshmati, S., Carpenter, J. K., & Hofmann, S. G. (2023). Efficacy of cognitive behavioral therapy for anxiety-related disorders: A meta-analysis of recent literature. *Current Psychiatry Reports*, 25(1), 19–30. <https://doi.org/10.1007/s11920-022-01402-8>
- Coombes, S. A., Cauraugh, J. H., & Janelle, C. M. (2009). Attentional control theory: Anxiety, emotion, and motor planning. *Journal of Anxiety Disorders*, 23(1), 195–200. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2008.10.006>
- Curtiss, J. E., Levine, D. S., Ander, I., & Baker, A. W. (2021). Cognitive-behavioral treatments for anxiety and stress-related disorders. *Focus (American Psychiatric Publishing)*, 19(2), 184–189. <https://doi.org/10.1176/appi.focus.20200045>
- Eysenck, M. W., Derakshan, N., Santos, R., & Calvo, M. G. (2007). Anxiety and cognitive performance: Attentional control theory. *Emotion*, 7(2), 336–353. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.7.2.336>
- González-Martín, A. M., Aibar-Almazán, A., Rivas-Campo, Y., Castellote-Caballero, Y., & Carcelén-Fraile, M. (2023). Mindfulness to improve the mental health of university students: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Public Health*, 11, <https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1284632>
- Hayes, A. F. (2022). Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach (3rd ed.). *Guilford Press*. <https://surl.li/oiyyfp>
- Igartua, J.-J., & Hayes, A. F. (2021). Mediation, moderation, and conditional process analysis: Concepts, computations, and some common confusions. *The Spanish Journal of Psychology*, 24, e49, 1–23. <https://doi.org/10.1017/SJP.2021.46>
- Jackson, J. J., Wood, D., Bogg, T., Walton, K. E., Harms, P. D., & Roberts, B. W. (2010). What do conscientious people do? Development and validation of the Behavioral Indicators of Conscientiousness (BIC). *Journal of Research in Personality*, 44(4), 501–511. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2010.06.005>
- Lauermann, F. (2014). Teacher responsibility from the teacher's perspective. *International Journal of Educational Research*, 65, 75–89. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.09.005>
- Shevchenko, N. (2019). Professional responsibility of psychologists. *Psychological Journal*. <https://doi.org/10.31108/1.2019.5.5.3>
- Soto, C. J., & John, O. P. (2017). The next Big Five Inventory (BFI-2): Developing and assessing a hierarchical model with 15 facets to enhance bandwidth, fidelity, and predictive power. *Journal of Personality and Social Psychology*, 113(1), 117–143. <https://doi.org/10.1037/pspp0000096>
- Spielberger, C. D. (2010). State-Trait Anxiety Inventory. In I. B. Weiner & W. E. Craighead (Eds.), *The Corsini encyclopedia of psychology*. Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470479216.corpsy0943>

- World Health Organization. (2019). International statistical classification of diseases and related health problems (11th ed.). World Health Organization. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240003927>
- World Health Organization. (2021). Self-Help Plus (SH+): A group-based stress management course for adults (ISBN: 9789240035119). World Health Organization. <https://surl.lu/ixwpig>
- World Health Organization. (2025). Anxiety disorders. <https://surl.li/xuitgl>

REFERENCES

- Almurdi, M. M., Alrushud, A., Fahad, M., Shaheen, A., et al. (2024). Burnout and resilience among physical therapy students: A cross-sectional study. *Medycyna Pracy*, 75(4). <https://doi.org/10.13075/mp.5893.01499> [in English]
- American College Health Association. (2023). American College Health Association–National College Health Assessment III: Reference Group Executive Summary Spring 2023. *American College Health Association*. <https://surl.cc/rlxead> [in English]
- Bhattacharya, S., Goicoechea, C., Heshmati, S., Carpenter, J. K., & Hofmann, S. G. (2023). Efficacy of cognitive behavioral therapy for anxiety-related disorders: A meta-analysis of recent literature. *Current Psychiatry Reports*, 25(1), 19–30. <https://doi.org/10.1007/s11920-022-01402-8> [in English]
- Coombes, S. A., Cauraugh, J. H., & Janelle, C. M. (2009). Attentional control theory: Anxiety, emotion, and motor planning. *Journal of Anxiety Disorders*, 23(1), 195–200. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2008.10.006> [in English]
- Curtiss, J. E., Levine, D. S., Ander, I., & Baker, A. W. (2021). Cognitive-behavioral treatments for anxiety and stress-related disorders. *Focus (American Psychiatric Publishing)*, 19(2), 184–189. <https://doi.org/10.1176/appi.focus.20200045> [in English]
- Eysenck, M. W., Derakshan, N., Santos, R., & Calvo, M. G. (2007). Anxiety and cognitive performance: Attentional control theory. *Emotion*, 7(2), 336–353. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.7.2.336> [in English]
- González-Martín, A. M., Aibar-Almazán, A., Rivas-Campo, Y., Castellote-Caballero, Y., & Carcelén-Fraile, M. (2023). Mindfulness to improve the mental health of university students: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Public Health*, 11, <https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1284632> [in English]
- Hayes, A. F. (2022). Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach (3rd ed.). *Guilford Press*. <https://surl.li/oiiyfp> [in English]
- Igartua, J.-J., & Hayes, A. F. (2021). Mediation, moderation, and conditional process analysis: Concepts, computations, and some common confusions. *The Spanish Journal of Psychology*, 24, e49, 1–23. <https://doi.org/10.1017/SJP.2021.46> [in English]
- Jackson, J. J., Wood, D., Bogg, T., Walton, K. E., Harms, P. D., & Roberts, B. W. (2010). What do conscientious people do? Development and validation of the Behavioral Indicators of Conscientiousness (BIC). *Journal of Research in Personality*, 44(4), 501–511. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2010.06.005> [in English]
- Lauermann, F. (2014). Teacher responsibility from the teacher's perspective. *International Journal of Educational Research*, 65, 75–89. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.09.005> [in English]
- Shevchenko, N. (2019). Professional responsibility of psychologists. *Psychological Journal*, 5(5). <https://doi.org/10.31108/1.2019.5.5.3> [in English]
- Soto, C. J., & John, O. P. (2017). The next Big Five Inventory (BFI-2): Developing and assessing a hierarchical model with 15 facets to enhance bandwidth, fidelity, and predictive power. *Journal of Personality and Social Psychology*, 113(1), 117–143. <https://doi.org/10.1037/pspp0000096> [in English]

- Spielberger, C. D. (2010). State-Trait Anxiety Inventory. In I. B. Weiner & W. E. Craighead (Eds.), *The Corsini encyclopedia of psychology*. Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470479216.corpsy0943> [in English]
- World Health Organization. (2019). International statistical classification of diseases and related health problems (11th ed.). World Health Organization. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240003927> [in English]
- World Health Organization. (2021). Self-Help Plus (SH+): A group-based stress management course for adults. World Health Organization. <https://surl.lu/ixwpig> [in English]
- World Health Organization. (2025). Anxiety disorders. <https://surl.li/xuitgl> [in English]

ANXIETY AS A MODERATOR OF PROFESSIONAL RESPONSIBILITY AMONG FUTURE TEACHERS

Roman Pavelkiv

Doctor of Psychological Sciences,
Professor at the Department of
Developmental and Pedagogical Psychology,
Rivne State University of Humanities,
 <https://orcid.org/0000-0002-6564-4507>

Igor Panashchuk

PhD Student at the Department of
Developmental and Pedagogical Psychology,
Rivne State University of Humanities,
 <https://orcid.org/0009-0001-0120-7084>

DOI https://doi.org/10.35619/prap_rv.vi25.473

Abstract. *The article conceptualizes anxiety not as a “background state” but as a psychological condition capable of restructuring attention and executive control, thereby altering the stability with which future teachers implement professional responsibility. The relevance of the study is underscored by global data indicating that in 2021 anxiety disorders affected approximately 359 million people (4.4% of the world’s population), while only about 27.6% of those in need received professional help. Within the student population, 27.9% reported having been diagnosed with an anxiety disorder at some point in their lives.*

The purpose of the study is to theoretically substantiate anxiety as a moderator—that is, a condition defining “when and for whom” the transition from dispositional responsibility to its behavioral enactment occurs in professionally significant situations among future teachers. The study employs a theoretical–analytical approach, including a conceptual analysis of the psychological constructs of “anxiety” and “professional responsibility,” integration of Attentional Control Theory with the methodological framework of moderation, and systematization of evidence-based approaches to anxiety reduction presented in a synthesizing table.

The analysis reveals a critical “blind spot” in applied research on the professional development of future teachers: the levels of anxiety at which responsibility functions as stable internal regulation, versus those at which it becomes situationally fragile or compensatory. The study demonstrates why a moderation framework is particularly effective for addressing this issue. Psychologically grounded approaches to reducing anxiety are systematized as conditions for stabilizing self-

regulatory mechanisms—such as attentional control, behavioral regulation, cognitive flexibility, and action under uncertainty—and their role in supporting consistent responsible behavior is generalized, without resorting to moralization or automatic medicalization.

The findings have practical relevance for psychologists in higher education, counselors, and psychotherapists working with students, as well as for university administrators and psychological support services engaged in developing preventive interventions within the student environment.

Key words: *psychological self-regulation, emotional tension, attention control, dispositional responsibility, responsible behavior, moderator effect, cognitive-behavioral therapy, psychological support of students.*

Стаття надійшла до редакції 16.10.2025

Павелків Роман

доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри вікової та педагогічної психології
Рівненський державний гуманітарний університет

 <https://orcid.org/0000-0002-6564-4507>

Сидоркевич Дмитро

здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
кафедри вікової та педагогічної психології
Рівненського державного гуманітарного університету

 <https://orcid.org/0009-0008-8719-144X>

DOI https://doi.org/10.35619/prap_rv.vi25.471

ПСИХОЛОГІЧНІ СТРАТЕГІЇ ПОДОЛАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ У СТУДЕНТІВ І МОЛОДИХ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ

Анотація. *Стаття спрямована на визначення ефективних психологічних стратегій подолання професійного вигорання у студентів і молодих фахівців сфери фізичної реабілітації. Матеріали і методи: проаналізовано сучасні наукові публікації і практико-орієнтовані джерела з проблеми вигорання у фізичних терапевтів і студентів; здійснено теоретичне узагальнення і систематизацію факторів ризику і доказово підтриманих стратегій подолання. Проаналізовано сучасні емпіричні і оглядові джерела щодо вигорання у фізичній терапії і в освітньо-професійній підготовці, що дало змогу виокремити ключові групи чинників ризику і захисних факторів. З'ясовано, що найбільш уразливими є студенти старших курсів і молоді фахівці через поєднання надмірного навчального, робочого навантаження, емоційної напруги допомагаючої професії, перфекціоністичних установок, а також браку досвіду і підтримки на старті кар'єри. Відзначено, що саме ранній етап професійного становлення посилює чутливість до стресорів і підвищує ймовірність формування емоційного виснаження і відстороненості.*

Доведено, що найбільш результативними у профілактиці і зниженні проявів вигорання є активні (проблемно-орієнтовані) копінг-стратегії (планування, пошук рішень, звернення по допомогу і використання соціальної підтримки) на відміну від пасивного уникнення (прокрастинації, ігнорування проблеми). Наголошено на практичній ролі навчально-організаційних навичок у студентів (раціональне планування часу, завчасна підготовка до іспитів, звернення по академічну підтримку), які знижують рівень напруження і ризик виснаження. Також відзначено захисну роль фізичної активності, збалансованого режиму дня, навичок релаксації, розвитку резилієнтності і більш конструктивного стилю мислення, які в сукупності підсилюють стресостійкість і підтримують відновлення ресурсів.

Ключові слова: *емоційне виснаження, фізична реабілітація, фізична терапія, академічний стрес, копінг-стратегії, психологічна стійкість, наставництво, профілактика вигорання.*

Постановка проблеми. Професійне вигорання – це стан емоційного, психічного і фізичного виснаження, що виникає внаслідок хронічного стресу на роботі або навчанні, який не вдається успішно подолати (Australian Physiotherapy Association, 2025). Всесвітня організація охорони здоров'я класифікує вигорання як феномен, пов'язаний з роботою, що проявляється в трьох вимірах: відчутті виснаження, розвитку цинізму чи відстороненості

щодо роботи/навчання та зниженні професійної ефективності (World Health Organization, 2019). Дослідження вказують, що ці фахівці схильні до вигорання значно більше, ніж представники багатьох інших галузей (Furtado & Marmura, 2022). Найбільшу групу ризику становлять молоді спеціалісти і студенти старших курсів: вони одночасно беруть на себе високе навчальне і робоче навантаження і не мають достатнього досвіду, щоб упоратися зі стресом.

Статистичні дослідження підтверджують серйозність ситуації: у вибірці з 1366 фізіотерапевтів 29 % відчували сильне емоційне виснаження, а 13 % уже мали симптоми вигорання (Anderson et al., 2015). Огляди міжнародних джерел доводять, що рівень поширеності вигорання серед фізичних реабілітологів високий у різних країнах (особливо у країнах, що розвиваються) і можна порівняти з показниками серед медичних сестер та інших працівників охорони здоров'я (Venturini et al., 2024). Це означає, що як майбутні, так і нещодавно працевлаштовані фахівці з фізичної реабілітації перебувають у зоні підвищеного ризику. Тривале емоційне виснаження призводить до зниження задоволеності працею, появи цинічного ставлення до пацієнтів або навчання, втрати емпатії і мотивації (Australian Physiotherapy Association, 2025).

Вигорання може спричиняти когнітивні порушення – труднощі з концентрацією уваги, погіршення пам'яті, підвищену дратівливість. Особливо це стосується студентської молоді і початківців у професії: традиційно вигорання розглядалося в площині організаційної психології, серед досвідчених працівників, але останніми роками фокус зміщується на «вигорання» студентів і молодих спеціалістів, яке досліджено ще недостатньо. Таким чином, назріла потреба у цілісному дослідженні психологічних стратегій, що допоможуть здолати професійне вигорання у майбутніх і молодих фахівців з фізичної реабілітації.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Сучасні наукові дослідження професійного вигорання у фізичних терапевтів і студентів фізичної терапії демонструють еволюцію підходів – від описового фіксування феномена до комплексного аналізу його поширеності та детермінант.

Класичною відправною точкою вважається робота Freudenberg, у якій вигорання було окреслено як стан емоційного і фізичного виснаження, що формується в допомагаючих професіях (Freudenberg, 1974). Подальші емпіричні дослідження підтвердили, що ризик вигорання зберігається не лише серед практикуючих фахівців, а й проявляється ще на етапі професійної підготовки, зокрема у студентів і молодих спеціалістів (Anderson et al., 2015; Brooke et al., 2020). Новітні роботи акцентують увагу на багатовимірності вигорання та ролі психологічних ресурсів. Зокрема, встановлено стійкий зв'язок між рівнем вигорання і такими змінними, як копінг-стратегії, резиліентність й організаційні умови навчання і праці (Nowakowska-Domagala et al., 2015; Pustulka-Piwnik et al., 2014). Дослідження серед студентів фізичної терапії показують, що вищі показники резиліентності асоціюються з нижчим рівнем емоційного виснаження та цинізму, що свідчить про потенціал превентивних психологічних інтервенцій уже в освітньому середовищі (Almurdi et al., 2024).

Узагальнюючи накопичені дані, систематичні огляди і метааналізи останніх років підтверджують, що вигорання є поширеним і клінічно значущим явищем у фізіотерапії, водночас його рівень суттєво варіює залежно від контексту, методів вимірювання та професійного етапу (Venturini et al., 2024).

Прогалина, яку заповнює наше дослідження, полягає в нестачі цілісних робіт, що спеціально фокусувалися не на «середньому» практикуючому фахівці, а саме на студентській молоді і молодих спеціалістах фізичної реабілітації - групі, для якої вигорання тривалий час розглядалося переважно крізь призму організаційної психології дорослої зайнятості, тоді як феномен «вигорання» на етапі професійної підготовки і старту кар'єри залишався недостатньо дослідженим і методично не зведеним у єдину систему стратегій подолання.

Мета статті – визначити ефективні психологічні стратегії подолання професійного вигорання у студентів і молодих фахівців сфери фізичної реабілітації, обґрунтувати їх застосування і розробити рекомендації щодо профілактики вигорання в даній цільовій групі. Відповідно до мети, були поставлені такі основні завдання: (1) визначити поняття, фактори виникнення, особливості прояву і наслідки цього явища для особистості і професійної діяльності; (2) проаналізувати існуючі психологічні стратегії, які довели ефективність у зниженні рівня вигорання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Термін «вигорання» вперше був введений психологом Freudenberger для опису стану виснаження, апатії і зниження працездатності у працівників допомагаючих професій (Freudenberger, 1974). Сьогодні під синдромом професійного вигорання розуміють комплексний психофізіологічний феномен, що виникає як реакція на тривалий професійний стрес. Основними симптомами є емоційне виснаження (відчуття спустошеності, браку сил), деперсоналізація або цинічне ставлення (черствість, відстороненість у відносинах з пацієнтами, колегами чи у навчанні) і редукція особистих досягнень (відчуття власної неефективності і зниження задоволеності від результатів своєї роботи чи навчання) (Australian Physiotherapy Association, 2025).

У студентів і молодих фахівців з фізичної реабілітації можна виділити кілька груп факторів, які провокують виникнення синдрому вигорання: організаційні, емоційно-психологічні та особистісні (табл.1).

Таблиця 1

Групи факторів, які провокують виникнення синдрому вигорання у студентів і молодих фахівців з фізичної реабілітації

Фактори	Прояв
Надмірне навантаження і стресори навчання, роботи	Підготовка фахівців реабілітаційного профілю відбувається в умовах високої інтенсивності навчального процесу. Студенти мають опановувати значні обсяги теоретичного матеріалу, складати численні іспити, поєднувати аудиторні заняття з практичною та клінічною підготовкою. За результатами досліджень, саме академічний стрес, пов'язаний зі складністю навчання і високим рівнем відповідальності, виступає провідним джерелом напруження у студентів фізичної терапії (Brooke et al., 2020). Особливо напруженим виявляється етап перших клінічних практик, коли навчальні вимоги доповнюються необхідністю виконувати реальні професійні завдання; за відсутності сформованих копінг-навичок це напруження може поступово трансформуватися у вигорання (Brooke et al., 2020).
Емоційні вимоги і співчуття	Сфера реабілітації належить до допомагаючих професій, де велику роль відіграє співчуття, емоційне залучення в проблеми пацієнта. Постійний контакт з болем, стражданнями, фрустрацією пацієнтів може призводити до так званої «співчутливої втоми» – особливого виду емоційного виснаження, пов'язаного з емпатією. Молоді фізичні терапевти особливо вразливі до цього: вони часто працюють з пацієнтами, що переживають сильні травми, біль, втрату функцій, і прагнуть допомогти їм за будь-яку ціну. Співчуваючи день у день чужому болю, можна поступово «вигоріти» емоційно.
Високі очікування до себе, перфекціонізм	Молоді фахівці нерідко мають ідеалістичні уявлення про свою професійну роль. Після кількох років навчання є сильне бажання «робити різницю» – показати відмінні результати, допомогти всім пацієнтам, застосувати всі набуті знання. Однак реальність часто вносить

	корективи: не всім пацієнтам можна швидко покращити стан, трапляються складні випадки, де молодий терапевт відчувається розгублено. Це зіткнення очікувань із реальністю може стати травматичним для молодого спеціаліста. Перфекціонізм і почуття відповідальності за результат лікування пацієнта здатні прискорити вигорання: на початку кар'єри терапевти дуже переживають, якщо не вдається досягти всіх цілей реабілітації, сприймають це як власну поразку. Дослідження з Польщі показало, що саме труднощі в намаганні задовольнити всі потреби пацієнтів є одним із чинників високого рівня вигорання серед молодих фізичних терапевтів (Pustulka-Piwnik et al., 2014). Аналогічно і студенти старших курсів можуть відчувати вигорання, коли постають перед неможливістю поєднати навчання, практику, підготовку дипломних проєктів і особисте життя на тому рівні, якого вони від себе вимагають. У результаті формується «адикція до навчання» – людина продовжує виснажувати себе, готуючись ночами, працюючи понаднормово, не помічаючи початкових сигналів перенапруження.
Недостатність досвіду і підтримки	Студенти і молоді спеціалісти часто не мають напрацьованих навичок стрес-менеджменту і саморегуляції, які притаманні досвідченим колегам. Дослідження серед фізіотерапевтів показало, що вік і стаж роботи обернено корелюють з рівнем вигорання: молодші фахівці значно частіше вигорають, тоді як старші за віком (понад 40 років) рідше схильні до цього синдрому (Furtado & Marmura, 2022). Пояснюється це тим, що з досвідом приходять навички адаптації – старші колеги вже навчилися справлятися з типовими проблемами професії, менше драматизують робочі ситуації, реальніше оцінюють свої можливості. Натомість новачки відразу після випуску стикаються з «шоком реальності»: за короткий час потрібно опанувати багато нового на практиці, без постійної опіки викладачів. Якщо при цьому в закладі немає системи наставництва, молодий працівник відчуває себе кинутим на глибоку воду без підтримки. Брак наставництва і зворотного зв'язку дійсно є вагомим фактором вигорання: у фокус-групових інтерв'ю молоді фізичні терапевти описували цей стан як «нас кинули напризволяще – пливи або потонеш» (Physio-pedia, 2019).

Джерело: систематизовано автором на основі аналізу (Brooke et al., 2020; Australian Physiotherapy Association, 2025; Pustulka-Piwnik et al., 2014; Furtado & Marmura, 2022; Physio-pedia, 2019)

Отже, важливо зазначити, що вигорання не виникає раптово – воно розвивається поступово через стадії наростання стресу, резистенції (опору) і виснаження. У студентів цей процес може проявлятися як спочатку ентузіазм і старанність, потім поступове накопичення втоми до кінця семестру і, якщо нема відпочинку та відновлення, – перехід в стан апатії і збайдужіння. Іншими словами, студент, який «вигорів» під час виснажливого навчального періоду, може почати новий семестр вже з пониженим ресурсом, що підвищує ризик подальших проблем – це замкнене коло, яке важливо вчасно розірвати. Молоді працівники, відчуваючи перші ознаки вигорання (наприклад, хронічну втому, втрату ентузіазму), часто не надають їм значення.

Зазначені чинники дозволяють зрозуміти, чому саме період навчання і початку професійної діяльності є психологічно вразливим. Водночас постає практичне питання: за рахунок чого можна зменшити напруження, яке неминуче виникає в цих умовах. У цьому

контексті особливого значення набувають психологічні стратегії, що допомагають студентам і молодим фахівцям підтримувати працездатність і емоційну рівновагу. Частина з них пов'язана з індивідуальними способами саморегуляції, інша - з організацією навчального й професійного середовища. Далі увага зосереджується саме на тих психологічних стратегіях, які здатні виконувати захисну функцію щодо розвитку вигорання.

Активні копінг-стратегії і саморегуляція. Дослідження показують, що стиль подолання стресу суттєво впливає на рівень вигорання. Зокрема, фізичні терапевти, які застосовують широкий репертуар проблемно-орієнтованих (задачо-фокусованих) стратегій, тобто зосереджуються на розв'язанні проблем, плануванні, пошуку інформації мають значно нижчий рівень вигорання (Nowakowska-Domagala et al., 2015). Навпаки, уникнення проблем або пасивне реагування (ігнорування стресора, прокрастинація, подавлення емоцій) корелює з вищим виснаженням і цинізмом. Отже, молодим фахівцям варто розвивати навички активного подолання труднощів: замість відкладати чи замовчувати проблеми, намагатися їх структуровано вирішувати або звертатися по допомогу.

Опанування технік керування стресом може починатися ще в університеті. Дослідження показують, що серед ефективних копінг-стратегій студентів фізіотерапії особливо важливими є планування навчального часу, використання методик ефективного навчання (зокрема складання конспектів та підготовка до іспитів наперед) і звернення по академічну допомогу до викладачів, коли виникають труднощі (Brooke et al., 2020).

Підтримка здорового способу життя і самодопомога. Важливим захисним фактором від вигорання є фізична активність і самозабезпечення базових потреб. Дослідження серед студентів і молодих спеціалістів показують, що ті, хто регулярно займається спортом чи фізичними вправами, менше потерпають від симптомів вигорання (Almurdi et al., 2024). Фізична активність слугує своєрідним «клапаном» для стресу - під час спортивних занять знижується рівень напруження, переключається увага, виробляються ендорфіни, що поліпшують настрій. У практикуючих фізичних терапевтів часто робота сама по собі пов'язана з фізичними навантаженнями, проте це не тотожне оздоровчим навантаженням. Навпаки, щоденна праця з пацієнтами може призводити до перевтоми м'язів і болю в опорно-руховому апараті (Physio-pedia., 2019), тому регулярні заняття для себе (фітнес, йога, плавання) допомагають підтримувати власне тіло в тонусі і слугують профілактикою як фізичного, так і емоційного виснаження.

Крім того, молодим фахівцям рекомендується вести щоденник самопостереження або практикувати рефлексію щодо свого стану. Це елемент самодопомоги, який відносно простий, але ефективний: регулярно оцінюючи свій рівень втоми, настрою, задоволеності роботою, людина може помітити ранні ознаки вигорання. Фахівці радять звертати увагу на такі «тривожні дзвіночки», як: постійна втома навіть після відпочинку, зникнення радості від досягнень, відчуття відчуження чи байдужості, порушення сну, дратівливість (Furtado & Marmura, 2022). Таким чином, самоусвідомлення і рефлексія – потужні інструменти профілактики. У деяких університетах і клініках для цього використовують опитувальники чи скринінги на рівень вигорання (наприклад, опитувальник MBI чи шкалу Professional Quality of Life), аби молоді спеціалісти могли періодично «діагностувати» власний стан.

Пошук соціальної підтримки і наставництво. Доведено, що відчуття приналежності до спільноти, командна робота підвищують стійкість до емоційного виснаження (Furtado & Marmura, 2022). Молоді фізичні терапевти, які мають сильного наставника, демонструють кращу адаптацію: вони почуваються впевненіше у своїх діях, менше бояться помилитися, а головне - не відчують ізоляції перед труднощами (Furtado & Marmura, 2022). Якісний менторинг забезпечує зворотний зв'язок, емоційну підтримку і можливість вчитися на досвіді старших, що знижує рівень тривожності і стресу у молодого працівника. За даними одного дослідження, наявність наставника прямо корелює з мотивацією і задоволеністю

молодого терапевта, тоді як відсутність наставництва призводила до описаного вище ефекту «кинутих у воду» і породжувала відчай і бажання покинути місце роботи (Physio-pedia, 2019). Тому багато професійних асоціацій (зокрема, Асоціації фізіотерапевтів) нині впроваджують програми наставництва для нових членів, проводять зустрічі, де молоді спеціалісти можуть познайомитися з досвідченими для встановлення менторських стосунків. Студентам також рекомендується шукати собі наставників серед старшокурсників або викладачів-наукових керівників, щоб мати до кого звернутись за порадою. Важливою є також культура обговорення проблем на робочому місці: якщо в клініці прийнято обмінюватися досвідом, обговорювати складні випадки на командних консилиумах, молодий терапевт не буде носити весь тягар відповідальності одноосібно, що профілактує емоційне виснаження.

Формування стійкості (резилієнтності) і позитивного мислення. Психологічна стійкість до стресу була ідентифікована як якість, що статистично зменшують ризик вигорання у студентів реабілітаційних спеціальностей (Almurdi et al., 2024). Резилієнтні люди здатні відновлюватися після невдач, вони гнучкіші у реагуванні на зміни, менш схильні до катастрофізації. Ряд програм для студентів-медиків і молодих лікарів запроваджують тренінги з розвитку резилієнтності: вправи на переосмислення негативного досвіду, постановку реалістичних цілей, культивування оптимізму. Один із методів – когнітивно-поведінкові техніки: навчити молодь відслідковувати свої негативні автоматичні думки («Я поганий фахівець, раз цього не знаю», «Я ніколи не складу цей іспит») і замінити їх більш конструктивними («Я ще вчуся, маю право чогось не знати – це привід дізнатися», «Іспит буде складним, але я планомірно готуюсь, тож маю шанс скласти»).

Професійний розвиток і навчання новим навичкам. Дослідження серед молодих спеціалістів показали, що участь у програмах безперервного професійного розвитку (курси підвищення кваліфікації, семінари, конференції) асоціюється зі зниженням рівня вигорання (Furtado & Marmura, 2022). По-перше, такі заходи розширюють інструментарій фахівця: відчувши, що здобув нові знання чи опанував нову методiku лікування, молодий терапевт підвищує впевненість у своїх компетенціях, відчуває професійне зростання. Це прямо протилежне до почуття неефективності – одного з компонентів вигорання – і тому має профілактичний ефект. По-друге, на курсах і конференціях відбувається спілкування з колегами, обмін досвідом, що, як уже згадано, знімає відчуття ізоляції. Фахівець бачить, що інші теж зіштовхуються зі схожими труднощами, дізнається, як вони їх вирішують – усе це допомагає справлятися з власними проблемами.

Необхідно також зазначити роль особистісного розвитку: молодим людям варто розвивати поза професією хобі і різносторонні інтереси. Це створює баланс між роботою/навчанням і особистим життям. Досвід показує, що коли професія або навчання стають єдиним «стовпом» самооцінки, ризик вигорання вищий – невдачі на цьому фронті не компенсуються нічим. Якщо ж у людини є інші джерела самореалізації (спорт, творчість, волонтерство), то навіть при тимчасових труднощах на роботі чи навчанні вона має де переключитися, зберегти відчуття успіху в інших сферах. Таким чином, цілісний підхід – розвиток навичок саморегуляції, пошук підтримки, підтримання здорового способу життя і створення сприятливого середовища разом дають найкращий ефект у подоланні професійного вигорання.

Дотримання цих стратегій потребує свідомих зусиль як з боку самих молодих людей, так і певної підтримки від організацій (університетів, лікарень). На рівні закладів варто впроваджувати програми профілактики вигорання: семінари з управління стресом, групові обговорення проблем, забезпечення наставництва, моніторинг навантаження. Ефективність боротьби з вигоранням значно підвищується, коли вона ведеться комплексно і індивідуалізовано – з урахуванням конкретних потреб людини і специфічних стресорів у її середовищі.

Молодим фахівцям слід спільно з керівниками шукати оптимальні рішення: можливо, комусь варто на певний час зменшити кількість пацієнтів у зміні, а комусь – надати більш складні завдання, щоб був виклик і цікавість (адже монотонність теж може сприяти вигоранню). Гнучкий, уважний підхід – запорука успіху.

Висновки і перспективи подальших розвідок. У ході даного дослідження реалізовано поставлені завдання, що дозволило отримати цілісну картину проблеми та шляхів її вирішення. По-перше, здійснено теоретичний аналіз феномену професійного вигорання у студентів і молодих фахівців сфери фізичної реабілітації. Вигорання визначено як складний багатовимірний синдром, що виникає під впливом хронічного стресу навчальної або професійної діяльності. Виявлено головні чинники ризику: надмірне навчальне і робоче навантаження, емоційне виснаження від співпереживання пацієнтам, перфекціоністичні установки молодих спеціалістів, брак досвіду і підтримки на початку кар’єри.

Підтверджено високу поширеність цього явища в цільовій групі (до 40% студентів відчують елементи вигорання, 10–15% молодих терапевтів мають сформований синдром). По-друге, досліджено психологічні стратегії, здатні протидіяти професійному вигоранню. На основі літературних даних визначено, що найбільш ефективними є стратегії активного подолання стресу (пошук рішень, допомоги, використання соціальної підтримки) на противагу пасивному уникненню. Захисну роль відіграють такі фактори, як фізична активність, збалансований режим дня, навички релаксації, розвиток резилієнтності і позитивного мислення. Особливу увагу приділено значенню наставництва і колегіальної підтримки, без яких адаптація молодих фахівців у професії значно ускладнюється. Також наголошено на користі продовження навчання і професійного розвитку після випуску, адже це підвищує впевненість і зменшує емоційне виснаження.

СПИСОК ПОСИЛАНЬ

- Almurdi, M. M., Alrushud, A. S., Fahad, M. F., Shaheen, A., Alsubiheen, A. M., Aati, S. M. ... Shalabi, Kh. M. (2024). Burnout and resilience among physical therapy students: A cross-sectional study. *Medycyna Pracy*, 75(4). Retrieved from <https://doi.org/10.13075/mp.5893.01499>.
- Anderson, E., Gould Fogerite, S., Pratt, C., & Perlman, A. I. (2015). Identifying stress and burnout in physical therapists. *Physiotherapy*, 101(1), e1712-e1713. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.physio.2015.03.126>.
- Australian Physiotherapy Association*. (2025). Five facts about burnout, moral injury and fatigue in physiotherapists. Retrieved from <https://australian.physio/inmotion/five-facts-about-burnout-moral-injury-and-fatigue-physiotherapists>.
- Brooke, T., Brown, M., Orr, R., & Gough, S. (2020). Stress and burnout: Exploring postgraduate physiotherapy students' experiences and coping strategies. *BMC Medical Education*, 20, Retrieved from <https://doi.org/10.1186/s12909-020-02360-6>.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165. Retrieved from <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>.
- Furtado, R., & Marmura, H. (2022). *From student to therapists – Is the burnout inevitable? rehabINK*. Retrieved from <https://rehabinkmag.com/2022/02/17/from-student-to-therapists-is-the-burnout-inevitable/>.
- Nowakowska-Domagała, K., Jabłkowska-Górecka, K., Kostrzanowska-Jarmakowska, L., Morteń, M., & Stecz, P. (2015). The interrelationships of coping styles and professional burnout among physiotherapists: A cross-sectional study. *Medicine*, 94(24), e906. Retrieved from <https://doi.org/10.1097/MD.0000000000000906>.
- Physio-pedia*. (2019). Undergraduate to new grad transition: Ways to prevent burnout. Physio-pedia Members News. Retrieved from <https://members.physio-pedia.com/members-news/undergraduate-to-new-grad-transition-ways-to-prevent-burnout/>.

- Pustułka-Piwnik, U., Ryn, Z. J., Krzywoszański, Ł., & Stożek, J. (2014). Burnout syndrome in physical therapists – Demographic and organizational factors. *Medycyna Pracy (Med Pr Work Health Saf)*, 65(4), 453-462. Retrieved from <https://doi.org/10.13075/mp.5893.00038>.
- Venturini, E., Ugolini, A., Bianchi, L., Di Bari, M., & Paci, M. (2024). Prevalence of burnout among physiotherapists: A systematic review and meta-analysis. *Physiotherapy*, 124, 164-179. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.physio.2024.01.007>.
- World Health Organization. (2019). Burn-out an “occupational phenomenon” in International Classification of Diseases (ICD-11). Retrieved from <https://www.who.int/news/item/28-05-2019-burn-out-an-occupational-phenomenon-international-classification-of-diseases>.

REFERENCES

- Almurdi, M. M., Alrushud, A. S., Fahad, M. F., Shaheen, A., Alsubiheen, A. M., Aati, S. M. ... Shalabi, Kh. M. (2024). Burnout and resilience among physical therapy students: A cross-sectional study. *Medycyna Pracy*, 75(4). Retrieved from <https://doi.org/10.13075/mp.5893.01499>. [in English].
- Anderson, E., Gould Fogerite, S., Pratt, C., & Perlman, A. I. (2015). Identifying stress and burnout in physical therapists. *Physiotherapy*, 101(1), e1712-e1713. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.physio.2015.03.126>. [in English].
- Australian Physiotherapy Association. (2025). Five facts about burnout, moral injury and fatigue in physiotherapists. Retrieved from <https://australian.physio/inmotion/five-facts-about-burnout-moral-injury-and-fatigue-physiotherapists>. [in English].
- Brooke, T., Brown, M., Orr, R., & Gough, S. (2020). Stress and burnout: Exploring postgraduate physiotherapy students' experiences and coping strategies. *BMC Medical Education*, 20, 433. Retrieved from <https://doi.org/10.1186/s12909-020-02360-6>. [in English].
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165. Retrieved from <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>. [in English].
- Furtado, R., & Marmura, H. (2022). *From student to therapists – Is the burnout inevitable? rehabINK*. Retrieved from <https://rehabinkmag.com/2022/02/17/from-student-to-therapists-is-the-burnout-inevitable/>. [in English].
- Nowakowska-Domagała, K., Jabłkowska-Górecka, K., Kostrzanowska-Jarmakowska, L., Mortoń, M., & Stecz, P. (2015). The interrelationships of coping styles and professional burnout among physiotherapists: A cross-sectional study. *Medicine*, 94(24), e906. Retrieved from <https://doi.org/10.1097/MD.0000000000000906>. [in English].
- Physio-pedia. (2019). Undergraduate to new grad transition: Ways to prevent burnout. Physio-pedia Members News. Retrieved from <https://members.physio-pedia.com/members-news/undergraduate-to-new-grad-transition-ways-to-prevent-burnout/>. [in English].
- Pustułka-Piwnik, U., Ryn, Z. J., Krzywoszański, Ł., & Stożek, J. (2014). Burnout syndrome in physical therapists – Demographic and organizational factors. *Medycyna Pracy*, 65(4), 453-462. Retrieved from <https://doi.org/10.13075/mp.5893.00038>. [in English].
- Venturini, E., Ugolini, A., Bianchi, L., Di Bari, M., & Paci, M. (2024). Prevalence of burnout among physiotherapists: A systematic review and meta-analysis. *Physiotherapy*, 124, 164-179. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.physio.2024.01.007>. [in English].
- World Health Organization. (2019). Burn-out an “occupational phenomenon” in the International Classification of Diseases (ICD-11). Retrieved from <https://www.who.int/news/item/28-05-2019-burn-out-an-occupational-phenomenon-international-classification-of-diseases>. [in English].

**PSYCHOLOGICAL STRATEGIES FOR OVERCOMING PROFESSIONAL EXHAUST
IN STUDENTS AND YOUNG SPECIALISTS IN PHYSICAL REHABILITATION****Roman Pavelkiv**

Doctor of Psychological Sciences,
Professor at the Department of
Developmental and Pedagogical Psychology,
Rivne State University of Humanities,

 <https://orcid.org/0000-0002-6564-4507>

Dmytro Sydorkevych

PhD Student at the Department of
Developmental and Pedagogical Psychology,
Rivne State University of Humanities,

 <https://orcid.org/0009-0008-8719-144X>

Abstract. *The article aims to identify effective psychological strategies for preventing and overcoming professional burnout among students and early-career professionals in the field of physical rehabilitation. Materials and methods included an analysis of contemporary scientific publications and practice-oriented sources addressing burnout in physical therapists and students, as well as a theoretical synthesis and systematization of risk factors and evidence-based coping strategies. Empirical and review studies on burnout in physical therapy and in educational and professional training contexts were examined, enabling the identification of key groups of risk and protective factors.*

The findings indicate that senior students and young professionals are particularly vulnerable to burnout due to a combination of excessive academic and occupational workload, the emotional demands of a helping profession, perfectionistic attitudes, and limited experience and support at the early stages of their careers. The initial phase of professional development is shown to heighten sensitivity to stressors, thereby increasing the risk of emotional exhaustion and depersonalization.

Evidence suggests that active, problem-focused coping strategies—such as planning, solution seeking, help-seeking, and the use of social support—are most effective in preventing and reducing burnout, in contrast to passive or avoidant strategies such as procrastination and problem denial. The practical significance of students' educational and organizational skills, including rational time management, early exam preparation, and proactive engagement with academic support resources, is emphasized as a means of reducing stress and the risk of exhaustion.

Additionally, the protective role of physical activity, a balanced daily routine, relaxation skills, resilience development, and a more constructive cognitive style is highlighted. Together, these factors enhance stress tolerance and support the restoration of psychological resources. The results may be valuable for higher education institutions and employers in the rehabilitation sector when designing support systems, mentoring initiatives, and burnout prevention programs for students and early-career specialists.

Key words: *emotional exhaustion, physical rehabilitation, physical therapy, academic stress, coping strategies, psychological resilience, mentoring, burnout prevention.*

Стаття надійшла до редакції 06.10.2025

Продан Євген

здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти,
викладач кафедри загальної та соціальної психології
Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара

 <https://orcid.org/0009-0005-8566-4299>DOI https://doi.org/10.35619/prap_rv.vi25.455

СТАТЕВІ ВІДМІННОСТІ ПРИ РОЗЛАДАХ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ДОСЛІДЖЕНЬ

Анотація. У статті представлено систематизований теоретичний аналіз сучасних наукових досліджень, присвячених статевим відмінностям у фенотипі розладів аутистичного спектра (РАС). Актуальність проблеми зумовлена необхідністю переосмислення традиційних діагностичних підходів, що тривалий час ґрунтувалися переважно на чоловічих вибірках і сформували так званий «чоловічий» нормативний профіль аутизму. Показано, що недостатня представленість дівчат у дослідницьких і клінічних вибірках призвела до систематичного недооцінювання жіночих варіантів фенотипу, що ускладнює своєчасне розпізнавання РАС у дівчат і формує структурні діагностичні зміщення. Узагальнено результати емпіричних і оглядових робіт, у яких підкреслюється багаторівневий характер статевих відмінностей, що проявляються у поведінкових, когнітивних, адаптивних, нейробіологічних та коморбідних характеристиках. Особливу увагу приділено феномену камуфляжу як ключовому механізму приховування аутичних проявів у дівчат, що значно зменшує видимість симптомів і сприяє пізньому встановленню діагнозу. Проаналізовано дані щодо ролі когнітивного рівня як модератора статевих відмінностей, що зумовлює нерівномірне представництво дівчат у вибірках із різними рівнями інтелектуального функціонування.

Окреслено типові патерни поведінкових проявів і коморбідних розладів, серед яких частіші екстерналізуючі симптоми у хлопчиків та інтерналізуючі – у дівчат. Розглянуто методологічні чинники, що впливають на суперечливість результатів: вікова гетерогенність вибірок, різноманітність інструментів, джерела даних та рівень представленості статей. Підкреслено дефіцит українських емпіричних досліджень з цієї тематики та обґрунтовано необхідність систематизації світових даних як підґрунтя для вдосконалення національних діагностичних підходів. Зроблено висновок, що статеві відмінності при РАС мають системний характер і повинні враховуватись у клінічній практиці, наукових дослідженнях і розробці статево чутливих інструментів оцінювання.

Ключові слова. розлади аутистичного спектра, статеві відмінності, жіночий фенотип, камуфляж, когнітивний профіль, коморбідність, діагностичні зміщення, фенотипова варіативність.

Постановка проблеми. Розлади аутистичного спектра (РАС) становлять групу складних нейророзвиткових станів, у формуванні яких задіяні взаємопов'язані генетичні, нейробіологічні, когнітивні та соціальні механізми. Упродовж тривалого часу наукові дослідження концентрувалися переважно на загальних характеристиках спектра, тоді як питання статевих відмінностей залишалося на периферії наукової уваги. Лише в останні десятиліття стало очевидним, що стать є принциповим чинником, який впливає як на фенотипову структуру РАС, так і на видимість та інтерпретацію симптомів.

Історичний розвиток уявлень про аутизм відбувався за умов суттєвої нерівності статей у дослідницьких вибірках. Перші описи аутичної поведінки, запропоновані Каннером (1943)

і Аспергером (1944), ґрунтувалися майже виключно на спостереженнях за хлопчиками. Надалі ця тенденція зберігалася: дівчата становили незначну частку вибірок, що використовувалися для розробки діагностичних критеріїв. У результаті сформувався «чоловічий» нормативний профіль аутизму, який ліг в основу діагностичних систем, шкал та інструментів, налаштованих насамперед на виявлення характерних для хлопчиків форм поведінки.

Такий початковий перебік мав тривалі наслідки. Жіночі варіанти аутичного фенотипу залишалися недостатньо представленими як у клінічній практиці, так і в емпіричних дослідженнях. Дівчата, які не відповідали «класичному» профілю, часто не потрапляли у поле зору фахівців. Лише завдяки популяційним дослідженням, великим когортам та систематичним оглядам початку XXI століття було продемонстровано, що статеві відмінності є закономірними й охоплюють різні рівні фенотипу – від поведінкових особливостей до нейробіологічних характеристик.

Одним із чинників, який допоміг пояснити пізнішу та менш очевидну діагностику дівчат, є феномен камуфляжу – свідоме або несвідоме маскування аутичних проявів. Ці стратегії дозволяють дівчатам пристосовуватися до соціальних очікувань, але водночас знижують помітність труднощів і створюють враження «легшого» перебігу РАС, тоді як реальна потреба в підтримці може бути такою самою або навіть вищою.

Сучасний науковий дискурс виходить за межі простого порівняння хлопчиків і дівчат за вираженістю симптомів. Стаття розглядається як чинник, що впливає на всі рівні функціонування – від нейробіологічних механізмів статевої диференціації мозку до соціокультурних норм, які визначають прийнятні моделі поведінки для різних статей. Відповідно, статеві відмінності при РАС не можна трактувати як випадкові варіації чи статистичні артефакти; їх доцільно аналізувати в межах системної моделі, у якій перетинаються історичні, соціальні, нейробіологічні та діагностичні чинники.

Попри активний розвиток міжнародних досліджень, в українському науковому просторі питання статевої специфіки РАС залишається суттєво недостатньо представленим. Відсутність систематизованих українських досліджень ускладнює розробку адаптованих діагностичних протоколів і звужує можливості для порівняльного аналізу. Саме тому узагальнення міжнародних даних та їх критичний огляд є необхідним кроком для розширення розуміння статевої специфіки при РАС в українському контексті та формування підґрунтя для подальших емпіричних досліджень. У цьому огляді статеві відмінності розглядаються як багаторівневе явище, що впливає на формування фенотипу, діагностичні траєкторії та клінічну інтерпретацію поведінкових проявів. Особливу увагу приділено сучасним емпіричним дослідженням, метааналізам та теоретичним моделям, що дозволяють сформулювати більш цілісне уявлення про фенотипну різноманітність РАС.

У межах теоретичного огляду застосовано комплекс методів, спрямованих на всебічний аналіз сучасних праць, що досліджують статеві відмінності у структурі РАС. Метою було не лише узагальнити окремі емпіричні результати, а й критично оцінити, як особливості дизайну досліджень, відбір вибірок та використані інструменти впливають на отримані висновки. Оскільки статеві відмінності при РАС проявляються на кількох рівнях, у роботі застосовано інтегративний підхід, який поєднав дані когнітивних, поведінкових, соціальних та нейробіологічних досліджень, що дозволяє адекватніше представити складний фенотип спектра.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Проблема статевих відмінностей у фенотипі розладів аутистичного спектра (РАС) протягом останніх десятиліть посідає центральне місце у сучасному науковому дискурсі. Якщо ранні роботи були зосереджені переважно на універсальних характеристиках аутизму, то сьогодні статева специфіка розглядається як ключовий чинник, що суттєво модифікує як клінічну картину, так і діагностичні траєкторії. Переорієнтація наукових пошуків у цьому напрямі зумовлена

зростанням кількості досліджень, у яких переконливо демонструється нерівномірність проявів РАС у хлопчиків і дівчат.

Значний внесок у розвиток цього напрямку зробили праці Narzisi, Loomes, Maenner, Fombonne, Nicholas, Frazier, Howe, Mussey, Dellapiazza, Siracusano, Saure, Bargiela, Hull та інших провідних дослідників. У їхніх роботах наголошується, що історичне домінування вибірок, сформованих переважно з хлопчиків, зумовило появу так званого «чоловічого» діагностичного стандарту, який тривалий час визначав як підходи до оцінювання симптомів, так і уявлення про типову клінічну картину РАС. У результаті фенотип дівчат залишався недостатньо вивченим, а значна частина їхніх проявів – систематично недооціненою.

Подальші дослідження розширили розуміння проблеми, зосереджуючись на комплексному аналізі поведінкових, когнітивних, адаптивних і нейробіологічних характеристик. У низці робіт (Fombonne; Narzisi; Loomes; Maenner; Mussey та ін.) підкреслюється, що співвідношення хлопчиків і дівчат із РАС є значною мірою залежним від когнітивного рівня, характеру вибірки та діагностичних інструментів. Дівчата частіше представлені у вибірках із супутньою інтелектуальною інвалідністю, тоді як їхні високофункціонуючі варіанти нерідко залишаються поза діагностичним полем, що підтверджується пізнішими дослідженнями Фрейзера, Ратто та Сіракусано.

Суттєвий науковий інтерес привертає також сфера соціально-комунікативних навичок та повторюваної поведінки. У більшості робіт (Baron-Cohen; Supekar; Knutsen; Szatmari) стверджується більша вираженість стереотипій у хлопчиків, тоді як у дівчат стереотипна поведінка набуває соціально прийнятних форм і часто не сприймається як клінічно релевантна. Разом із тим результати щодо соціальної комунікації є неоднозначними: одні автори вказують на більш очевидні соціальні порушення у хлопчиків, інші – на глибшу, але приховану соціальну вразливість дівчат, що частково пояснюється феноменом камуфляжу, описаним у роботах Hull, Mandy, Bargiela та ін.

Особливої уваги набуває питання коморбідної психопатології. Велика кількість досліджень (Guerrera; Lai; Prosperi; Solomon; Horwitz) демонструє типову тенденцію: переважання екстерналізуючих порушень у хлопчиків та інтерналізуючої симптоматики (тривога, депресія, емоційний дистрес) у дівчат. Водночас частина робіт свідчить про складніші, змішані профілі, що підкреслює необхідність контекстуального аналізу вибірок і методів вимірювання.

Актуальні оглядові та метааналітичні дослідження (Saure; Van Wijngaarden-Cremers; Lai et al.) підкреслюють значущість методологічних чинників – вікової гетерогенності, нерівномірного представництва статей, варіативності інструментів оцінювання – як ключових джерел суперечливості результатів. Зазначається, що статеві відмінності є системним, а не випадковим явищем і потребують комплексного, багаторівневого аналізу.

У контексті українського наукового простору слід підкреслити дефіцит емпіричних досліджень, присвячених гендерним аспектам РАС. Наявні роботи здебільшого фокусуються на загальній характеристиці спектра або окремих клінічних категоріях, тоді як аналіз статевої специфіки, зокрема питання камуфляжу, коморбідності та діагностичних зміщень, представлений фрагментарно. Це зумовлює необхідність систематизації наявних світових даних та подальшого розвитку вітчизняних емпіричних досліджень.

Отже, сучасний стан наукової розробки проблеми свідчить про формування потужної доказової бази, яка дозволяє розглядати статеві відмінності як важливий компонент фенотипової різноманітності РАС. Разом із тим низка аспектів потребує уточнення, зокрема щодо тонких проявів жіночого фенотипу, впливу когнітивного рівня на видимість симптомів та оптимізації діагностичних моделей відповідно до статевих особливостей.

Мета статті. Систематизація та критичний аналіз даних щодо статевих відмінностей при РАС з урахуванням епідеміологічних показників, структури вибірок, когнітивних та поведінкових характеристик, теоретичних моделей і сучасних діагностичних інструментів.

Виклад основного матеріалу. *Стать і діагностика РАС: зміщення, що формують «чоловічий» стандарт*

Переважання хлопчиків у клінічних та дослідницьких вибірках протягом тривалого часу сприяло формуванню «чоловічого» діагностичного стандарту. Значна частина діагностичних шкал і структурованих інтерв'ю створювалася на основі вибірок, у яких дівчата становили незначну частку. Відповідно, критерії діагностики виявилися більш чутливими до проявів, характерних для хлопчиків, і менш – до фенотипових варіантів, частіших у дівчат (Bargiela et al., 2016; Hull et al., 2020).

Ця упередженість позначається на кількох рівнях. Класичні діагностичні алгоритми орієнтуються на виражені соціальні труднощі, явно помітні порушення взаємодії та стереотипну поведінку. У дівчат, які завдяки камуфляжу та соціальній адаптації частково згладжують або змінюють характер проявів, така діагностична рамка нерідко виявляється недостатньо чутливою. У результаті значна частина дівчат не досягає порогових значень за стандартними шкалами, хоча клінічні труднощі можуть бути нормативно значущими.

Епідеміологічні дані підтверджують цю картину. У великому італійському дослідженні поширеність РАС становила близько 1%, а співвідношення хлопчиків і дівчат – приблизно 3:1 (Narzisi et al., 2020). Подібні показники наведено в британському метааналізі (Loomes et al., 2017) та в американських системах епідеміологічного моніторингу (Maenner et al., 2023). У ряді попередніх робіт фігурує співвідношення 4:1, тоді як у вибірках із середнім та високим інтелектом ці показники зростали до 7–8:1 (Fombonne, 2003; Christensen et al., 2016).

Частина цього дисбалансу відображає не стільки реальну різницю в поширеності РАС, скільки специфіку діагностичного фільтра, налаштованого на чоловічий фенотип. Якщо інструменти створювалися на гендерно незбалансованих вибірках, очікуваним наслідком є завищена частка хлопчиків серед осіб з офіційно встановленим діагнозом.

Таким чином, стать виступає не лише демографічною змінною, а й чинником, який визначає траєкторію діагностичного процесу: які симптоми будуть помічені, як вони інтерпретуються та чи буде взагалі ініційовано діагностичну оцінку. Це зумовлює видиму «надпредставленість» класичних, типово чоловічих варіантів РАС і водночас «невидимість» жіночих фенотипів.

3. Камуфляж і прихований жіночий фенотип

Феномен камуфляжу є одним із центральних пояснень того, чому дівчата з РАС нерідко залишаються недодіагностованими або отримують діагноз пізніше, ніж хлопчики. Під камуфляжем розуміють спектр стратегій – від повністю усвідомлених до автоматизованих, – спрямованих на зниження помітності аутичних проявів у соціальних ситуаціях (Bargiela et al., 2016; Hull et al., 2020; Napolitano et al., 2022).

Камуфляж може проявлятися через:

- наслідування соціальної поведінки однолітків;
- використання заздалегідь заучених сценаріїв спілкування замість спонтанної взаємодії;

- контроль міміки, жестів і тону голосу для створення враження «природності»;

- приглушення нестандартних сенсорних або емоційних реакцій.

Багато дівчат описують такі стратегії як умову соціального прийняття та зниження ризику відторгнення. Зовні вони можуть справляти враження соціально компетентних, тоді як суб'єктивний досвід спілкування залишається складним і виснажливим.

Дослідження показують, що дівчата користуються камуфляжем частіше й у більш диференційованій формі, ніж хлопчики (Sedgewick et al., 2016; Hull et al., 2020). Це може створювати уявлення про «легший» перебіг РАС у дівчат, хоча фактично йдеться не про меншу вираженість труднощів, а про більш ефективні компенсаторні стратегії. Соціальні й сенсорні труднощі зберігаються, але стають менш очевидними для оточення.

Наслідком тривалого камуфляжу є підвищений ризик емоційного виснаження, депресивних і тривожних розладів, а також пізнього звернення по допомогу. Дівчата з високим або збереженим інтелектом можуть тривалий час залишатися поза увагою фахівців, отримуючи натомість діагнози, що відображають вторинні наслідки (тривожні чи афективні розлади), а не аутичну основу труднощів.

Для клінічної практики камуфляж створює дві основні проблеми:

- недооцінку вираженості симптомів, оскільки зовнішня поведінка виглядає відносно адаптованою;
- хибну інтерпретацію адаптації як свідчення відсутності значущих порушень.

У підсумку камуфляж не лише ускладнює діагностику РАС у дівчат, а й формує специфічний жіночий фенотип: зовні адаптований, але внутрішньо вразливий, із менш очевидними, проте суттєвими потребами у підтримці.

Чоловічий фенотип і епідеміологічний профіль: роль когнітивного рівня

Епідеміологічні спостереження стабільно фіксують більшу частку хлопчиків серед осіб із РАС, однак співвідношення статей істотно змінюється залежно від когнітивного рівня та характеристик вибірки. Це свідчить про те, що статевий профіль РАС не є сталою біологічною константою, а формується під впливом низки модераторів, серед яких ключову роль відіграє когнітивне функціонування.

У вибірках дітей із високофункціонуючими формами РАС дівчата представлені значно менше. У роботі Fombonne (2003) співвідношення хлопчиків і дівчат у цій підгрупі сягало 7:1, а в окремих клініках третинного рівня – ще вищих значень. Натомість у вибірках дітей з інтелектуальною інвалідністю статеве співвідношення наближалось до 2:1, що суттєво відрізняється від «класичних» епідеміологічних показників.

Подібні закономірності виявлено у дослідженнях Nicholas et al. (2008), Frazier et al. (2014), Howe et al. (2015), Mussey et al. (2017), де послідовно фіксувалася нижча частка дівчат серед осіб без інтелектуальної інвалідності. Це узгоджується з припущенням, що дівчата з високим або збереженим інтелектом частіше залишаються недооціненими в діагностичному процесі через камуфляж і більш адаптовану зовнішню поведінку.

У великих вибірках, де одночасно аналізуються когнітивні та адаптивні показники, виявляють додаткові нюанси. Зокрема, Frazier et al. (2014) показали, що зниження IQ у дівчат із РАС асоціюється з більш вираженими соціальними труднощами порівняно з хлопчиками зі схожим когнітивним профілем. Аналогічні результати отримали Ratto et al. (2018), продемонструвавши тісніший зв'язок між рівнем інтелекту та тяжкістю симптомів у дівчат.

Водночас дослідження Dellapiazza et al. (2022) та Siracusano et al. (2021) не виявили суттєвих статевих відмінностей у когнітивних і адаптивних показниках. Розбіжності між роботами частково пояснюються структурою вибірок, зокрема часткою осіб з інтелектуальною інвалідністю.

Метааналіз Saure et al. (2023) уточнює цю картину, показуючи, що поєднання РАС з інтелектуальною інвалідністю є важливим модератором статевих відмінностей. У дівчат із РАС та ID відзначали більш тяжкі порушення мовлення, соціальної комунікації, сенсорної обробки та моторних навичок порівняно з хлопчиками з аналогічним IQ.

Узагальнюючи, можна констатувати, що:

- у високофункціональних вибірках дівчата систематично недопредставлені;
- у групах з інтелектуальною інвалідністю частка дівчат вища, що створює враження «тяжчого» жіночого фенотипу;
- когнітивний рівень впливає як на структуру симптомів, так і на видимість РАС;
- інтерпретація статевих відмінностей без урахування IQ може бути некоректною.

Когнітивне та адаптивне функціонування за статтю

Когнітивне та адаптивне функціонування є важливою площиною аналізу статевих відмінностей при РАС. Наявні дані демонструють неоднорідність результатів, що зумовлює потребу в обережній інтерпретації з урахуванням методологічних особливостей досліджень.

У низці робіт другої половини 1990-х – 2010-х років повідомлялося, що дівчата з РАС частіше належать до групи дітей з інтелектуальною інвалідністю. У дослідженнях Fombonne (1999, 2009), Nicholas et al. (2008), Frazier et al. (2014), Howe et al. (2015), Mussey et al. (2017) відзначено нижчу частку дівчат серед осіб із збереженим або високим інтелектом, що відповідає епідеміологічній картині, описаній вище. Це ще раз підкреслює роль когнітивного рівня як модератора статевого профілю.

Показники адаптивної поведінки (зокрема за шкалами на кшталт Vineland) демонструють більш складну і менш однорідну картину. У дослідженні Frazier et al. (2014), де одночасно враховувалися IQ і адаптивні навички, виявлено, що зниження інтелектуального рівня у дівчат із РАС супроводжувалося більш тяжкими соціальними труднощами та гіршими адаптивними показниками порівняно з хлопчиками зі співставним IQ. Ratto et al. (2018) дійшли подібних висновків, зазначивши, що у дівчат зв'язок між інтелектуальним функціонуванням та тяжкістю симптомів є тіснішим. Водночас Dellapiazza et al. (2022), проаналізувавши вибірку з 876 дітей віком від 2 до 16 років, не виявили суттєвих статевих відмінностей ні у когнітивних, ні в адаптивних показниках. Італійське дослідження Siracusano et al. (2021) також не засвідчило чітких статевих відмінностей у когнітивному функціонуванні. Такі результати свідчать про необхідність аналізувати не лише наявність чи відсутність відмінностей, а й контекст, у якому вони виявляються.

Метааналіз Saure et al. (2023) показує, що статеві відмінності значною мірою залежать від поєднання РАС з інтелектуальною інвалідністю. У дівчат із РАС та ID спостерігають більш тяжкі порушення соціального спілкування, мовлення, сенсорної обробки та моторних навичок порівняно з хлопчиками з аналогічним когнітивним рівнем. Це свідчить, що фенотипові відмінності між статями можуть бути значною мірою «прихованими» у групах із різним IQ: при вищому когнітивному рівні частина симптомів у дівчат компенсується, тоді як за наявності інтелектуальної інвалідності прояви стають більш очевидними.

На основі аналізу цього блоку досліджень можна сформулювати кілька висновків:

1. Когнітивний рівень є ключовим модератором статевих відмінностей при РАС.
2. Порівняння фенотипів хлопчиків і дівчат без урахування IQ може призводити до некоректних висновків.
3. Дівчата з високим інтелектом частіше використовують камуфляж, що призводить до недооцінки їхніх труднощів і пізнішої діагностики.
4. Дівчата з інтелектуальною інвалідністю демонструють більш тяжкі симптоми, ніж хлопчики з аналогічним познавальним рівнем.
5. Відсутність статевих відмінностей у частині вибірок свідчить не про реальну рівність фенотипів, а про вплив структури вибірок та методу оцінювання.

Поведінковий та клінічний профіль: стереотипії, соціальна комунікація та «жіночий» фенотип

Поведінковий та клінічний профіль дітей із РАС є сферою, де статеві відмінності описуються найчастіше, але результати досліджень тут є особливо неоднорідними. Водночас низка тенденцій виявляється відносно стабільною.

Найбільш узгоджені в літературі відмінності стосуються повторюваної та обмеженої поведінки. У роботах Baron-Cohen et al. (2009), Szatmari et al. (2012), Frazier et al. (2014), Lai et al. (2015), Supekar et al. (2017), Knutsen et al. (2019) послідовно показано, що хлопчики з РАС демонструють більш виражені стереотипії, ригідність та вузько спрямовані інтереси. У дівчат із РАС аналогічні форми повторюваної поведінки можуть бути менш інтенсивними, краще інтегрованими у соціально прийнятну активність або виглядати як типові інтереси для віку й статі (наприклад, виразно зосереджені, але соціально прийнятні захоплення тими чи

іншими темами). Відтак сам феномен стереотипів може бути присутнім у подібній мірі, але його діагностична видимість відрізняється.

У сфері соціальної комунікації результати досліджень більш суперечливі. У роботах Frazier et al. (2014) і Dellapiazza et al. (2022) дівчата з РАС демонстрували більш виражені соціально-комунікативні труднощі за умови подібної сумарної тяжкості симптомів. Натомість Szatmari et al. (2012), Supekar & Menon (2015) та окремі вибірки Lai et al. (2015) засвідчили більш очевидні порушення у хлопчиків. Деякі дослідження (Van Wijngaarden-Cremers et al., 2014; Supekar et al., 2017; Stroth et al., 2022; Horwitz et al., 2023) не зафіксували суттєвих статевих відмінностей. Суперечливість результатів частково пояснюється різними джерелами даних та інструментами оцінювання, а також впливом камуфляжу, який може приховувати соціальні труднощі дівчат при поверхневому спостереженні. Дівчата з РАС нерідко демонструють відносно збережену зовнішню соціальну поведінку: здатність підтримувати просту бесіду, використовувати прийнятну невербальну експресію, уникати очевидних стереотипів. Однак підтримання такої поведінки часто потребує значних зусиль і супроводжується внутрішньою напругою. У вибірках, де оцінювання ґрунтується переважно на зовнішніх проявах, хлопчики здаються більш порушеними. Натомість у дослідженнях, що враховують глибинні соціально-когнітивні механізми або аналізують підліткові й дорослі вибірки, де компенсаторні стратегії вичерпуються, виявляється, що дівчата не рідше, а інколи й частіше мають виражені соціально-комунікативні труднощі.

На основі аналізу поведінкових та клінічних проявів можна зробити такі висновки:

- статеві відмінності у стереотипіях є більш стабільними та узгодженими, ніж у сфері соціальної комунікації;
- соціальні особливості дівчат із РАС часто маскуються камуфляжем і не фіксуються при поверхневій оцінці;
- структура поведінкових проявів істотно залежить від когнітивного рівня, культурних очікувань щодо статево типової поведінки та специфіки інструментів, які використовуються для оцінювання.

Без урахування цих чинників існує високий ризик хибних висновків про відсутність або мінімальність статевих відмінностей при РАС.

Психопатологічна коморбідність: інтерналізація проти екстерналізації. Дослідження психопатологічної коморбідності при РАС демонструють наявність статевих відмінностей, однак їхня інтерпретація ускладнюється неоднорідністю вибірок та методів оцінювання. У низці робіт повідомляється про вищі показники супутньої психопатології у хлопчиків, що здебільшого пов'язано з більш частими екстерналізуючими проявами – гіперактивністю, імпульсивністю та поведінковими порушеннями (Guerrera et al., 2019; Lai et al., 2019; Prosperi et al., 2021). Водночас інші дослідження фіксують типову для популяції тенденцію: екстерналізуючі симптоми частіше реєструють у хлопчиків, тоді як у дівчат переважають інтерналізуючі прояви, зокрема тривога та депресивність (Solomon et al., 2012; Hiller et al., 2014). Одним із найбільш інформативних досліджень у цій сфері є датське реєстрове дослідження Rødgaard et al. (2021), яке охопило понад 670 тис. осіб і включало 16 126 дітей із РАС віком до 16 років. Його результати підтверджують диференційований профіль коморбідності:

- у хлопчиків найпоширенішим супутнім розладом був СДУГ (35% порівняно з 26% у дівчат);
- у дівчат частіше діагностували афективні (19% проти 8% у хлопчиків) та тривожні розлади (19% проти 10%).

Водночас дані не є однозначними. У дослідженні Frazier et al. (2014), проведеному із застосуванням Child Behavior Checklist, дівчата з РАС продемонстрували вищі показники як загальних, так і зовнішніх поведінкових проблем, включно з дратівливістю та самоушкоджувальною поведінкою. Натомість Muratori et al. (2019) не виявили значущих

статевих відмінностей у поведінковій симптоматиці, що свідчить про можливий вплив характеристик вибірки та типу оцінювального інструмента на отримані результати.

Узагальнюючи результати різних робіт, можна зазначити, що профіль коморбідності формується під впливом не лише статі, а й контексту дослідження: типу вибірки (клінічна чи популяційна), джерела даних (реєстрові бази, батьківські звіти чи клінічні інтерв'ю) та використовуваних психометричних інструментів. Попри наявні розбіжності, більшість досліджень вказує на тенденцію до більшої поширеності екстерналізуючих симптомів у хлопчиків та інтерналізуючих розладів у дівчат, хоча окремі вибірки демонструють інші патерни.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Статеві відмінності при РАС мають системний характер і проявляються на поведінковому, когнітивному, соціальному та нейробіологічному рівнях. Історичні діагностичні зміщення зумовили формування «чоловічого» фенотипу як нормативного, що призвело до недостатньої чутливості інструментів щодо проявів, характерних для дівчат. Камуфляж є центральним механізмом, який модифікує видимість симптомів у дівчат та сприяє пізній діагностиці. Когнітивний рівень модулює статеві відмінності та впливає на структуру фенотипу: високий інтелект полегшує приховування симптомів, тоді як інтелектуальна інвалідність робить відмінності більш очевидними. Поведінкові прояви (зокрема стереотипії) зазвичай більш виражені у хлопчиків, тоді як соціальні труднощі дівчат можуть бути замасковані й потребують цілеспрямованого оцінювання. Коморбідні профілі суттєво відрізняються між статями: хлопчики частіше демонструють екстерналізуючу поведінку, дівчата – інтерналізуючу симптоматику.

Подальші дослідження потребують статево збалансованих вибірок та інструментів, чутливих до жіночого фенотипу, а також включення показників камуфляжу в рутинні процедури оцінювання.

СПИСОК ПОСИЛАНЬ

- Asperger, H. (1944). *Die „Autistischen Psychopathen“ im Kindesalter*. *Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten*, 117, 76-136.
- American Psychiatric Association: *diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5)*. (2013). Washington, DC: American Psychiatric Publishing.
- Bargiela, S., Steward, R., & Mandy, W. (2016). The experiences of late-diagnosed women with autism spectrum conditions: an investigation of the female autism phenotype. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46, 3281-3294.
- Baron-Cohen, S., Scott, F. J., Allison, C., Williams, J., Bolton, P., Matthews, F. E., & Carol B. (2009). Prevalence of autism-spectrum conditions: UK school-based population study. *British Journal of Psychiatry*, 194, 500-509.
- Beggiato, A., Peyre, H., Maruani, A., Scheid, I., Rastam, M., Amsellem, F. ... Delorme, R. (2017). Gender differences in autism spectrum disorders: divergence among specific core symptoms. *Autism Research*, 10, 680-689.
- Christensen, D. L., Baio, J., Braun, K. V. N., Bilder, D., Charles, J., Constantino, J. N. ... Yeargin-Allsopp, M. (2016). Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among children aged 8 years—autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States. *MMWR Surveillance Summaries*, 65, 1-23.
- Dellapiazza, F., Michelon, C., Rattaz, C., Picot, M.-C., & Baghdadli, A. (2022). Sex-related differences in clinical characteristics of children with ASD without ID: results from the ELENA cohort. *Frontiers in Psychiatry*, 13, 998195.
- Fombonne, E. (1999). The epidemiology of autism: a review. *Psychological Medicine*, 29, 769-786.
- Fombonne, E. (2003). The prevalence of autism. *JAMA*, 289, 87-89.

- Fombonne, E. (2009). Epidemiology of pervasive developmental disorders. *Pediatric Research*, 65, 591-598.
- Frazier, T. W., Georgiades, S., Bishop, S. L., & Hardan, A. Y. (2014). Behavioral and cognitive characteristics of females and males with autism in the Simons simplex collection. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 53, 329-340.
- Guerrera, S., Menghini, D., Napoli, E., Di Vara, S., Valeri, G., & Vicari, S. (2019). Assessment of psychopathological comorbidities in children and adolescents with autism spectrum disorder using the child behavior checklist. *Frontiers in Psychiatry*, 10, 535.
- Hiller, R. M., Young, R. L., & Weber, N. (2014). Sex differences in autism spectrum disorder based on DSM-5 criteria: evidence from clinician and teacher reporting. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 42, 1381-1393.
- Horwitz, E., Vos, M., De Bildt, A., Greaves-Lord, K., Rommelse, N., Schoevers, R. ... Hartman, C. (2023). Sex differences in the course of autistic and co-occurring psychopathological symptoms in adolescents with and without autism spectrum disorder. *Autism*, 27, 1716-1729.
- Howe, Y. J., O'Rourke, J. A., Yatchmink, Y., Viscidi, E. W., Jones, R. N., & Morrow, E. M. (2015). Female autism phenotypes investigated at different levels of language and developmental abilities. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45, 3537-3549.
- Hull, L., Petrides, K. V., & Mandy, W. (2020). The female autism phenotype and camouflaging: a narrative review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 7, 306-317.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, 217-250.
- Knutsen, J., Crossman, M., Perrin, J., Shui, A., & Kuhlthau, K. (2019). Sex differences in restricted repetitive behaviors and interests in children with autism spectrum disorder: an autism treatment network study. *Autism*, 23, 858-868.
- Lai, M.-C., Lombardo, M. V., Auyeung, B., Chakrabarti, B., & Baron-Cohen, S. (2015). Sex/gender differences and autism: setting the scene for future research. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 54, 11-24.
- Lai, M.-C., Kasse, C., Besney, R., Bonato, S., Hull, L., Mandy, W. ... Ameis, S. (2019). Prevalence of co-occurring mental health diagnoses in the autism population: a systematic review and meta-analysis. *The Lancet Psychiatry*, 6, 819-829.
- Loomes, R., Hull, L., & Mandy, W. P. L. (2017). What is the male-to-female ratio in autism spectrum disorder? A systematic review and meta-analysis. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 56, 466-474.
- Maenner, M. J., Warren, Z., Williams, A. R., Amoakohene, E., Bakian, D. A., Bilder, D. A. ... Shaw, C. A. (2023). Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among children aged 8 years—autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States. *MMWR Surveillance Summaries*, 72, 1-14.
- Muratori, F., Turi, M., Prosperi, M., Narzisi, A., Valeri, G., Guerrero, S. ... Vicari, S. (2019). Parental perspectives on psychiatric comorbidity in preschoolers with autism spectrum disorders receiving publicly funded mental health services. *Frontiers in Psychiatry*, 10, 107.
- Mussey, J. L., Ginn, N. C., & Klinger, L. G. (2017). Are males and females with autism spectrum disorder more similar than we thought? *Autism*, 21, 733-737.
- Napolitano, A., Schiavi, S., La Rosa, P., Rossi-Espagnet, M. C., Petrillo, S., Bottino, F. ... Vicari, S. (2022). Sex differences in autism spectrum disorder: diagnostic, neurobiological, and behavioral features. *Frontiers in Psychiatry*, 13, 889636.
- Narzisi, A., Posada, M., Barbieri, F., Chericoni, N., Ciuffolini, D., Pinzino, M. ... Muratori, F. (2020). Prevalence of autism spectrum disorder in a large Italian catchment area: a school-based population study within the ASDEU project. *Epidemiology and Psychiatric Sciences*, 29, e5.

- Nicholas, J. S., Charles, J. M., Carpenter, L. A., King, L. B., Jenner, W., & Spratt, E. G. (2008). Prevalence and characteristics of children with autism-spectrum disorders. *Annals of Epidemiology*, 18, 130-136.
- Prosperi, M., Turi, M., Guerrera, S., Napoli, E., Tancredi, R., Igliozi, R. ... Vicari, S. (2021). Sex differences in autism spectrum disorder: an investigation on core symptoms and psychiatric comorbidity in preschoolers. *Frontiers in Integrative Neuroscience*, 14, 594082.
- Ratto, A. B., Kenworthy, L., Yerys, B. E., Bascom, J., Wieckowski, A. T., White, S. W. ... Gutermuth Anthony, L. (2018). What about the girls? Sex-based differences in autistic traits and adaptive skills. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48, 1698-1711.
- Rescorla, L. A. (2005). Assessment of young children using the Achenbach system of empirically based assessment (ASEBA). *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 11, 226-237.
- Rødgaard, E. M., Jensen, K., Miskowiak, K. W., & Mottron, L. (2021). Childhood diagnoses in individuals identified as autistics in adulthood. *Molecular Autism*, 12, 73.
- Saure, E., Castrén, M., Mikkola, K., & Salmi, J. (2023). Intellectual disabilities moderate sex/gender differences in autism spectrum disorder: a systematic review and meta-analysis. *Journal of Intellectual Disability Research*, 67, 1-34.
- Sedgewick, F., Hill, V., Yates, R., Pickering, L., & Pellicano, E. (2016). Gender differences in the social motivation and friendship experiences of autistic and non-autistic adolescents. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46, 1297-1306.
- Siracusano, M., Postorino, V., Riccioni, A., Emberti Gialloreti, L., Terribili, M., Curatolo, P., & Mazzone, L. (2021). Sex differences in autism spectrum disorder: repetitive behaviors and adaptive functioning. *Children*, 8, 325.
- Solomon, M., Miller, M., Taylor, S. L., Hinshaw, S. P., & Carter, C. S. (2012). Autism symptoms and internalizing psychopathology in girls and boys with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42, 48-59.
- Stroth, S., Tauscher, J., Wolff, N., Küpper, C., Poustka, L., Roepke, S. ... Kamp-Becker, I. (2022). Phenotypic differences between female and male individuals with suspicion of autism spectrum disorder. *Molecular Autism*, 13, 11.
- Supekar, K., Iyer, T., & Menon, V. (2017). The influence of sex and age on prevalence rates of comorbid conditions in autism: influence of sex & age on autism comorbidities. *Autism Research*, 10, 778-789.
- Supekar, K., & Menon, V. (2015). Sex differences in structural organization of motor systems and their dissociable links with repetitive/restricted behaviors in children with autism. *Molecular Autism*, 6, 50.
- Szatmari, P., Liu, X., Goldberg, J., Zwaigenbaum, L., Paterson, A. D., Woodbury-Smith, M. ... Thompson, A. (2012). Sex differences in repetitive stereotyped behaviors in autism: implications for genetic liability. *American Journal of Medical Genetics. Part B: Neuropsychiatric Genetics*, 159B, 5-12.
- Van Wijngaarden-Cremers, P. J. M., van Eeten, E., Groen, W. B., Van Deurzen, P. A., Oosterling, I. J., & Van der Gaag, R. J. (2014). Gender and age differences in the core triad of impairments in autism spectrum disorders: a systematic review and meta-analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44, 627-635.

**SEX DIFFERENCES IN AUTISM SPECTRUM DISORDER: INTERNATIONAL
RESEARCH EVIDENCE AND PHENOTYPIC CHARACTERISTICS**

Yevhen Prodan

PhD Student,

Lecturer at the Department of General and Social Psychology,

Oles Honchar Dnipro National University

 <https://orcid.org/0009-0005-8566-4299>DOI https://doi.org/10.35619/prap_rv.vi25.455

Abstract. *The article presents a systematic theoretical analysis of recent research on sex differences in the phenotype of autism spectrum disorder (ASD). The relevance of the topic is determined by the need to reconsider long-standing diagnostic approaches that were predominantly based on male samples and resulted in the establishment of a «male» normative profile of autism. The persistent underrepresentation of girls in empirical and clinical cohorts has contributed to the systematic underrecognition of the female phenotype and has led to diagnostic biases that delay timely identification. A synthesis of current empirical studies demonstrates that sex differences in ASD emerge across multiple levels of functioning, including behavioral, cognitive, adaptive, neurobiological and comorbid domains. Particular attention is given to the phenomenon of camouflaging, which is more frequently observed among girls and constitutes a key mechanism reducing the visibility of autistic traits. As a result, many girls present with hidden or atypical symptom profiles that escape detection when assessed with traditional tools.*

The review also highlights the moderating role of cognitive functioning, which shapes the representation of boys and girls across different intellectual levels and contributes to the variability of observed sex ratios. Typical patterns described in the literature include more pronounced externalizing behaviors among boys and greater internalizing symptoms, such as anxiety and depression, among girls. Methodological factors influencing inconsistencies across studies are examined, including sample heterogeneity, variability of diagnostic instruments, diversity of data sources and unequal sex distribution.

The analysis emphasizes the scarcity of research addressing sex differences in ASD within the Ukrainian scientific context and underscores the importance of integrating international findings to inform evidence-based diagnostic and clinical practices. The article concludes that sex differences in ASD represent a systemic and multifaceted phenomenon that must be accounted for in assessment, research design and the development of gender-sensitive diagnostic frameworks.

Key words: *autism spectrum disorder; sex differences; female autism phenotype; camouflaging; cognitive functioning; comorbidity; diagnostic bias; phenotypic variability.*

Стаття надійшла до редакції 04.10.2025

Пустовіт Григорій

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри теорії і методики виховання
Рівненського державного гуманітарного університету, <https://orcid.org/0000-0001-7754-0249>DOI https://doi.org/10.35619/prap_rv.vi25.474**ДИСЦИПЛІНА «УПРАВЛІННЯ НАУКОВИМИ ПРОЄКТАМИ» У
ПІДГОТОВЦІ ЗДОБУВАЧІВ НАУКОВОГО СТУПЕНЯ PhD З ПСИХОЛОГІЇ:
ІННОВАЦІЙНИЙ ЗМІСТ І ПРАКТИКО-ОРІЄНТОВАНІ АСПЕКТИ**

Анотація. У статті висвітлено теоретико-методологічні засади, інноваційний зміст і практико-орієнтовані підходи до викладання навчальної дисципліни «Управління науковими проєктами» у системі підготовки докторів філософії зі спеціальності С4 Психологія. Здійснено огляд останніх досліджень з проблеми. Доведено, що формування у здобувачів PhD компетентностей з управління науково-дослідницькою діяльністю є ключовою умовою їхньої наукової автономії, професійної зрілості та готовності до реалізації міждисциплінарних психологічних проєктів. Проаналізовано роль дисципліни у становленні сучасного науковця-психолога, здатного ефективно планувати, координувати та оцінювати результати досліджень у контексті гуманітарних викликів воєнного часу. Визначено зміст дисципліни, загальні й спеціальні компетентності, методологічні підходи до вивчення курсу. Особливу увагу приділено розвитку практичних умінь аспірантів через індивідуальну проєктну діяльність, яка передбачає обґрунтування актуальності, визначення цілей, часових меж, етапів, ресурсів і ризиків дослідження. Представлено досвід реалізації соціально значущих психологічних проєктів як приклад ефективної інтеграції теорії та практики. Зазначено, що дисципліна забезпечує розвиток дослідницьких, організаційних, комунікативних та етичних компетентностей, сприяє формуванню психологічної стійкості, емоційної зрілості та громадянської відповідальності майбутніх науковців. У статті обґрунтовано, що в умовах війни та післявоєнного відновлення саме така дисципліна виступає чинником підготовки фахівців нового покоління – психологів-дослідників, здатних через науку підтримувати психічне здоров'я людини й суспільства.

Ключові слова: доктор філософії, психологія, управління науковими проєктами, підготовка здобувачів ступеня PhD, практико-орієнтоване навчання, наукова компетентність.

Постановка проблеми. У сучасних реаліях, коли українське суспільство переживає глибокі соціально-психологічні трансформації, зумовлені війною, дисципліна «Управління науковими проєктами» набуває особливого значення у системі підготовки докторів філософії з психології. Її зміст орієнтований не лише на опанування методології наукової діяльності, а й на розвиток здатності майбутніх дослідників організовувати психологічні проєкти, спрямовані на відновлення ментального здоров'я нації, підтримку військових, цивільного населення, дітей і родин, які постраждали від бойових дій. Вивчення дисципліни передбачає формування компетентностей кризового управління науковими дослідженнями, уміння працювати в умовах невизначеності, дефіциту ресурсів і високого емоційного напруження. Вона сприяє розвитку психологічної стійкості аспірантів, здатності застосовувати науково обґрунтовані підходи до аналізу та подолання наслідків травматичних подій, впроваджувати

результати досліджень у сферу психологічної допомоги та психосоціальної підтримки населення.

Особливу вагу дисципліна має і в контексті наукового менеджменту післявоєнного відновлення: підготовка фахівців, які можуть ініціювати, координувати та реалізовувати міждисциплінарні проекти з психічного здоров'я, освітньої реабілітації, соціальної інтеграції ветеранів, внутрішньо переміщених осіб та дітей війни, є стратегічно важливою для держави. Таким чином, навчальна дисципліна «Управління науковими проектами» у підготовці докторів філософії з психології виступає ще й платформою формування наукової відповідальності, громадянської зрілості та гуманістичних орієнтирів дослідника, який приносить користь суспільству у найскладніші історичні періоди.

Мета статті. Обґрунтувати теоретико-методологічні засади, інноваційний зміст і практико-орієнтовані підходи до викладання навчальної дисципліни «Управління науковими проектами» у системі підготовки докторів філософії зі спеціальності С4 Психологія, визначити її роль у формуванні дослідницьких і управлінських компетентностей майбутніх науковців-психологів.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Докторську підготовку в Україні й світі проаналізувала в науковій монографії Таланова (2010). Проблему підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації в Україні у XX – початку XXI століття вивчала Регейло (2014), акцентуючи на тому, що саме підготовка здобувачів освітньо-наукового ступеня, які здійснюють активне втілення реформаційних перетворень відповідно до викликів часу та інноваційного розвитку суспільства, є виключно важливим процесом для кожної країни. Зміст та особливості освітньо-наукових програм підготовки здобувачів третього рівня вищої освіти в умовах реформування розкрито в збірнику матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції (2017).

Підготовку PhD здобувачів до управління науковими проектами зі спеціальності «Соціальна робота» розкрито в праці Кравченко і Коляди (2021). Авторки розглядають підготовку фахівців з оволодіння методологією проєктного менеджменту як важливу складову у ході реалізації освітніх програм аспірантури. Дослідницьку складову в підготовці PhD-здобувачів проаналізовано в праці уманських науковців Безлюдного, Кравченко, Коляди, Сафіни (2022). Автори на прикладі трьох освітньо-наукових програм розкривають технологію формування дослідницьких компетентностей у PhD-здобувачів зі спеціальностей «Освітні, педагогічні науки», «Психологія», «Соціальна робота».

Специфіку викладання навчальної дисципліни «Управління науковими проектами» для майбутніх докторів філософії розкрито в низці публікацій Пустовіта (2020, 2021a, 2021b, 2024). Досвід підготовки PhD за спеціальністю «Освітні, педагогічні науки» узагальнено в праці Петренко, Пустовіта, Петренка (Petrenko, Pustovit, Petrenko, 2022). Досвід та кращі практики підготовки докторів філософії на сучасному етапі презентовані в збірнику матеріалів науково-методичної конференції, організованої тернопільськими науковцями (Міністерство охорони здоров'я України, Міністерство освіти та науки України, Тернопільський національний медичний університет імені Горбачевського МОЗ України, 2023). Водночас, на сьогодні не представлено ґрунтовних досліджень, присвячених підготовці здобувачів ступеня доктора філософії зі спеціальності «Психологія» до здійснення науково-проєктної діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. В останні роки у системі вищої освіти України відбулася зміна парадигми підготовки наукових кадрів, унаслідок чого в програму підготовки докторів філософії увійшов обов'язковий компонент – навчальна дисципліна «Управління науковими проектами», яка відповідає актуальним запитам суспільства та спрямована на підвищення рівня науково-професійної компетентності здобувачів ступеня PhD у закладах вищої освіти.

Зміст дисципліни «Управління науковими проєктами» орієнтований на формування у майбутніх дослідників здатності до самостійного наукового пошуку, ефективного планування, етичного супроводу, міжособистісної координації, реалізації й оцінювання результатів науково-дослідницької діяльності у міждисциплінарному та суспільно значущому контексті.

Викладання дисципліни «Управління науковими проєктами» спирається на чинну нормативно-правову базу України – Закони «Про вищу освіту», «Про наукову і науково-технічну діяльність», Національну доктрину розвитку освіти, Положення про підготовку здобувачів PhD, а також на міжнародні стандарти академічної доброчесності, психологічної етики та дослідницької автономії. Її мета – забезпечити формування управлінської та психологічної компетентності дослідника, який здатен організовувати наукову роботу в команді, ухвалювати рішення в умовах невизначеності, оцінювати ризики та вплив власних дій на учасників дослідження. Актуальність дисципліни визначається її відповідністю сучасним тенденціям розвитку вищої освіти, зокрема: впровадженням європейських стандартів підготовки PhD; інтеграцією освітньо-наукових програм у міжнародний простір; формуванням компетентностей дослідника-менеджера, здатного до самостійного управління науковими і освітніми ініціативами. Інноваційний зміст дисципліни включає також опанування методів управління ризиками, стратегічного планування, тайм-менеджменту, фінансового менеджменту грантових проєктів і моніторингу якості виконання дослідження.

У процесі викладання дисципліни майбутнім докторам філософії в галузі психології виокремлюємо чотири базові рівні:

- методологічний (опанування методології психологічного пізнання, побудови гіпотез, визначення вибірки, валідності, надійності й етичного супроводу експерименту);
- організаційно-управлінський (формування навичок планування психологічного дослідження, розподілу ролей у команді, контролю за етапами реалізації, ведення наукового щоденника, управління конфліктами й мотивацією учасників);
- етичний (усвідомлення принципів добровільності, конфіденційності, інформованої згоди, а також академічної доброчесності – запобігання плагіату, фальсифікації, маніпуляцій з даними);
- рефлексивно-ціннісний (розвиток внутрішньої культури дослідника, уміння проводити самооцінку й аналіз власних емоційних станів під час наукового пошуку, що є передумовою психологічного благополуччя та професійного вигорання).

Дисципліна передбачає вивчення трьох змістових модулів і включає такі аспекти: Проєктний менеджмент у науці. Планування ресурсів, тайм-менеджмент, робота з ризиками. Психологія наукової творчості. Когнітивні механізми інсайту, дивергентного мислення, роль емоцій у науковому пізнанні. Командна взаємодія в науці. Психологічні типи лідерства, групова динаміка, профілактика конфліктів. Етика психологічного дослідження. Принципи APA, ESOMAR, EAP та українських професійних стандартів. Міжнародна наукова комунікація. Написання грантових заявок, участь у міждисциплінарних дослідницьких консорціумах, академічна мобільність.

Дисципліна передбачає розвиток загальних й спеціальних компетентностей, серед яких: здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу; здатність генерувати нові ідеї (креативність); здатність планувати та виконувати оригінальні дослідження, досягати наукових результатів, які створюють нові знання у психології та дотичних до неї міждисциплінарних напрямках, та забезпечувати якість виконуваних досліджень; здатність ініціювати, розробляти і реалізовувати комплексні інноваційні проєкти в сфері психології та дотичні до неї міждисциплінарні проєкти, лідерство та відповідальність під час їх реалізації; забезпечувати дотримання прав інтелектуальної власності; здатність оцінювати рівень власної фахової компетентності, саморозвиватися і самовдосконалюватися протягом життя, підвищувати професійну кваліфікацію, бути професійно мобільним; здатність застосовувати

нові технології та інструменти, сучасні цифрові технології, бази даних та інші ресурси, спеціалізоване програмне забезпечення у науковій та викладацькій діяльності; уміння толерувати невизначеність і доводити унікальність власного наукового пошуку в умовах інформаційного/цифрового суспільства (Пустовіт, 2025).

Організація діяльності аспірантів базується на поєднанні основних методологічних підходів, як-от: когнітивно-діяльнісного підходу – орієнтація на розвиток дослідницького мислення; особистісно-орієнтованого – урахування індивідуальних стилів наукової діяльності; компетентнісного – набуття здатностей до планування, реалізації й оцінювання наукових завдань; аксіологічного – розвиток ціннісного ставлення до науки як соціально відповідальної діяльності. Після завершення курсу аспіранти-психологи повинні вміти: розробляти і керувати власним науковим проєктом; генерувати нові психологічні гіпотези та перевіряти їх експериментально; планувати етичні процедури дослідження; забезпечувати психологічний комфорт команди; здійснювати критичну самооцінку власної наукової діяльності; презентувати результати в національному та міжнародному академічному середовищі. Тому для розвитку практичних умінь і формування необхідних компетентностей індивідуальне завдання передбачає самостійну розробку здобувачами ступеня PhD власного наукового проєкту.

Практико-орієнтований компонент дисципліни «Управління науковими проєктами» у підготовці докторів філософії зі спеціальності «Психологія» передбачає послідовне проходження аспірантами всіх етапів управління дослідницьким проєктом – від ідеї до оцінки результатів. Здобувачі, розробляючи власний індивідуальний науковий проєкт, виконують такі ключові завдання: обґрунтовують актуальність і мету дослідження з урахуванням українського законодавства і соціально-психологічних викликів сучасності, зокрема впливу війни на психічне здоров'я населення; здійснюють аналіз нормативно-етичних вимог (APA, EFPA, MHPSS) щодо проведення психологічних досліджень; визначають часові рамки, ресурси, ризики та критерії успішності проєкту; застосовують цифрові інструменти планування (Trello, Notion, GanttProject, Miro) для візуалізації та координації етапів дослідження; презентують проміжні результати у форматі наукової доповіді, воркшопу або презентації. Особлива увага приділяється розвитку навичок командної роботи, управлінню науковими комунікаціями, взаємодії з науковим керівником, учасниками дослідження та представниками інших дисциплін. Такий формат сприяє формуванню лідерських і організаційних компетентностей, необхідних для роботи у міждисциплінарних наукових колективах.

В умовах війни практико-орієнтовані аспекти дисципліни набувають ще більшої ваги: аспіранти працюють над темами, пов'язаними з психологічною реабілітацією, травматерапією, волонтерською підтримкою, кризовим консультуванням, що потребує вміння оперативно адаптувати проєктні рішення до реалій воєнного часу.

Завершальним елементом практичного блоку є публічний захист власного наукового проєкту, який оцінюється за критеріями наукової обґрунтованості, етичності, управлінської логіки та соціальної значущості. Таким чином, практико-орієнтовані аспекти дисципліни забезпечують формування цілісного комплексу компетентностей – від дослідницьких і аналітичних до управлінських і комунікативних, що є фундаментом професійного становлення майбутнього психолога-науковця.

У 2024 році здобувачі ступеня доктора філософії зі спеціальності «Психологія» реалізували проєкти, що охоплювали широкий спектр тем відповідно до провідних наукових напрямів освітньо-наукової програми та нагальних викликів воєнного часу. Серед них – такі соціально значущі ініціативи, як «Забезпечення адаптації, ресоціалізації та інтеграції внутрішньо переміщених осіб у новій громаді» та «Соціалізація дітей в умовах війни: травматичний досвід, проживання, протидія, резильєнтність», які відображають прагнення

аспірантів поєднати наукові дослідження з практичними завданнями психологічної підтримки людини в умовах війни.

Розроблення першого проєкту – «Забезпечення адаптації, ресоціалізації та інтеграції внутрішньо переміщених осіб» – було спрямоване на вивчення психологічних механізмів подолання стресу, відновлення ідентичності та формування відчуття безпеки у вимушених переселенців. Під час виконання проєкту аспіранти-психологи опановували методiku соціально-психологічного супроводу, навички розроблення анкет і діагностичних інструментів, організацію груп підтримки та проведення психоедукаційних сесій. Практична частина передбачала моделювання консультативних зустрічей, аналіз кейсів і формування рекомендацій для місцевих громад щодо ефективної інтеграції ВПО у соціальне середовище.

Другий проєкт – «Соціалізація дітей в умовах війни: травматичний досвід, проживання, протидія, резильєнтність» – був орієнтований на вивчення процесів дитячої адаптації до травматичних подій, виявлення ресурсів психологічної стійкості (резильєнтності) та створення програм психопрофілактики. Здобувачі PhD розробляли психодіагностичні опитувальники, тренінгові модулі для педагогів і батьків, створювали моделі психологічної підтримки дітей, що зазнали воєнних втрат. Значну увагу було приділено етичним аспектам взаємодії з дітьми, які зазнали психологічних травм, а також розбудові міждисциплінарних команд психологів, соціальних працівників і освітян.

Участь у подібних проєктах сприяє формуванню у здобувачів ступеня доктора філософії дослідницької автономії, соціальної відповідальності та навичок кризового психологічного менеджменту. Аспіранти навчаються поєднувати академічні дослідження з реальними запитами суспільства, адаптовувати наукові методи до екстремальних умов, планувати й оцінювати ефективність психологічних інтервенцій.

Загалом, досвід написання таких проєктів доводить, що дисципліна «Управління науковими проєктами» є не лише теоретичною складовою докторської підготовки, а потужним практичним інструментом професійного зростання психолога-дослідника, здатного діяти у кризових умовах і забезпечувати психічне благополуччя особистості та громади. Саме через реалізацію подібних проєктів формуються основи наукового лідерства, соціальної активності й громадянської відповідальності, що визначають якість сучасної PhD-підготовки в галузі психології.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Вивчення дисципліни «Управління науковими проєктами» в аспірантурі є невід’ємним складником сучасної системи підготовки PhD в Україні. Вона поєднує управлінський, дослідницький і ціннісний компоненти, сприяє формуванню нової генерації вчених, здатних до ефективного проєктного мислення, міждисциплінарної співпраці та реалізації освітньо-наукових ініціатив, спрямованих на розвиток української держави.

Дисципліна «Управління науковими проєктами» для здобувачів ступеня доктора філософії зі спеціальності «Психологія» – це не лише інструмент оволодіння проєктними технологіями, а й психологічна школа саморозвитку дослідника. Вона формує професійну зрілість, етичну свідомість і готовність майбутніх науковців до реалізації інноваційних проєктів, спрямованих на розвиток людського потенціалу, збереження психічного здоров’я суспільства та підвищення якості життя.

Особливої ваги дисципліна набуває в умовах війни, коли зростає потреба у фахівцях, здатних професійно координувати психологічні проєкти, спрямовані на підтримку ментального здоров’я, ресоціалізацію, інтеграцію та відновлення постраждалих категорій населення. Отриманий у межах дисципліни досвід розроблення й реалізації проєктів, таких як «Забезпечення адаптації, ресоціалізації та інтеграції внутрішньо переміщених осіб у новій громаді» та «Соціалізація дітей в умовах війни: травматичний досвід, проживання, протидія, резильєнтність», демонструє її практичну цінність і соціальну значущість.

Таким чином, «Управління науковими проектами» виступає не лише навчальною дисципліною, а й інструментом професійного становлення, розвитку наукової автономії та громадянської відповідальності здобувачів ступеня PhD з психології. Вона формує нову культуру наукової діяльності, засновану на етичних принципах, міждисциплінарності та орієнтації на людину, забезпечуючи підготовку дослідників, здатних створювати й реалізовувати наукові проекти, спрямовані на зміцнення психологічного потенціалу суспільства та післявоєнне відновлення України.

Подальші наукові дослідження у перспективі мають бути спрямовані на формування національної моделі управління психологічними науковими проектами, здатної інтегрувати кращі європейські практики та водночас враховувати соціокультурні особливості й виклики, що постали перед Україною в умовах війни та відбудови.

СПИСОК ПОСИЛАНЬ

- Безлюдний, О., Кравченко, О., Коляда, Н., & Сафіна, О. (2022). Дослідницька складова в підготовці PhD-здобувачів. *Соціальна робота та соціальна освіта*, 1, 241-254.
- Кравченко, О., & Коляда, Н. (2021). Підготовка PhD здобувачів до управління науковими проектами: з досвіду реалізації ОНП «Соціальна робота». *Соціальна робота та соціальна освіта*, 2(7), 322-330.
- Підготовка докторів філософії (PhD) в умовах реформування вищої освіти : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф.* (2017). Запоріжжя: ЗНУ.
- Підготовка докторів філософії на сучасному етапі: обмін досвідом та кращі практики : матеріали наук.-метод. конф. з міжнар. участю.* (2023). Тернопіль : ТНМУ.
- Пустовіт, Г. (2020). Управління науковими проектами в педагогіці: реалії та перспективи. В *Дослідницькі підходи до історико-педагогічних розвідок: від традицій до новацій : зб. матеріалів V Всеукр. наук.-методол. семінару з історії освіти* (с. 18-19). Київ: ДНПБ.
- Пустовіт, Г. (2021). Інноваційний зміст навчальної дисципліни «Управління науковими проектами» у підготовці майбутніх докторів філософії. В *Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін : матеріали VII Міжнар. наук.-практ. конф.* (с. 58-60). Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Пустовіт, Г. (2021). *Як розробити і реалізувати зміст наукового проекту : методичні рекомендації для здобувачів освітнього рівня доктора філософії (PhD), педагогів закладів загальної середньої і позашкільних освіти, членів молодіжних громадських організацій.* Рівне, РДГУ.
- Пустовіт, Г. (2024). Національно-патріотичні проекти здобувачів ступеня PhD в реаліях сьогодення: теоретичний аспект. В *Педагогічна біографіка про національно-патріотичне виховання дітей і молоді: ідеї, концепції, практики: зб. матеріалів IX Всеукр. наук.-практ. конф. з історії освіти з міжнар. участю* (с. 70-73). Вінниця: ТВОРИ.
- Пустовіт, Г. (2025). *Робоча програма ОК 05 «Управління науковими проектами» для здобувачів ступеня вищої освіти доктор філософії (PhD) за спеціальністю С4 Психологія : освітньо-науковою програмою «Психологія».* Рівне.
- Регейло, І. (2014). *Підготовка наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації в Україні у XX – початку XXI століття.* Київ: Освіта України.
- Таланова, Ж. (2010). *Докторська підготовка у світі та Україні.* Київ: Міленіум.
- Petrenko, O., Pustovit, H., & Petrenko, S. (2022). Training of future doctors of philosophy in the specialty «Education and pedagogical sciences» in Ukraine: theoretical and applied aspects. *International Journal of Pedagogy Innovation and New Technologies*, 9, 1, 45-53.

REFERENCES

- Bezlyudnyy, O., Kravchenko, O., Kolyada, N., & Safina, O. (2022). Doslidnyts'ka skladova v pidhotovtsi PHD-zdobuvachiv [Research component in the training of PhD candidates]. *Sotsial'na robota ta sotsial'na osvita*, 1, 241-254. [in Ukrainian].
- Kravchenko, O., & Kolyady, N. (2021). Pidhotovka PhD здобувачів до управління науковим проєктом: з досвіду реалізації ONP «Сотсiал'на робота» [Training of PhD candidates for scientific project management: from the experience of implementing the ONP "Social Work"]. *Sotsial'na robota ta sotsial'na osvita*, 2(7), 322-330. [in Ukrainian].
- Pidhotovka doktoriv filosofiï (PhD) v umovakh reformuvannya vyshchoï osvity : materialy Vseukr. nauk.-prakt. konf. [Training of Doctors of Philosophy (PhD) in the context of higher education reform: materials of the All-Ukrainian Scientific-Practical Conference].* (2017). Zaporizhzhya: ZNU. [in Ukrainian].
- Pidhotovka doktoriv filosofiï na suchasnomu etapi: obmin dosvidom ta krashchi praktyky : materialy nauk.-metod. konf. z mizhnar. Uchastyu [Training of doctors of philosophy at the present stage: exchange of experience and best practices: materials of the scientific-methodological conference with international participation].* (2023). Ternopil' : TNMU. [in Ukrainian].
- Pustovit, H. (2020). Upravlinnya naukovymy proektamy v pedahohitsi: realiï ta perspektyvy [Management of scientific projects in pedagogy: realities and prospects]. V *Doslidnyts'ki pidkhody do istoriko-pedahohichnykh rozvidok: vid tradytsiy do novatsiy : zb. materialiv V Vseukr. nauk.-metodol. seminaru z istoriï osvity* (s. 18-19). Kyiv: DNPB. [in Ukrainian].
- Pustovit, H. (2021). Innovatsiynnyy zmist navchal'noï dystsypliny «Upravlinnya naukovymy proektamy» u pidhotovtsi maybutnikh doktoriv filosofiï [Innovative content of the academic discipline "Management of scientific projects" in the preparation of future doctors of philosophy]. V *Innovatsiynnyy rozvytok vyshchoï osvity: hlobal'nyy, yevropeys'kyy ta natsional'nyy vymiry zmin : materialy VII Mizhnar. nauk.-prakt. konf.* (s. 58-60). Sumy: Vyd-vo SumDPU imeni A. S. Makarenka. [in Ukrainian].
- Pustovit, H. (2021). *Yak rozrobyty i realizuvaty zmist naukovoï proektu : metodychni rekomendatsiï dlya zdobuvachiv osvityn'oho rivnya doktora filosofiï (PhD), pedahohiv zakladiv zahal'noï seredn'oi i pozashkil'nykh osvity, chleniv molodizhnykh hromads'kykh orhanizatsiy [How to develop and implement the content of a scientific project: methodological recommendations for applicants for the educational level of Doctor of Philosophy (PhD), teachers of general secondary and extracurricular education institutions, members of youth public organizations].* Rivne, RDHU. [in Ukrainian].
- Pustovit, H. (2024). Natsional'no-patriotychni proekty zdobuvachiv stupenya PhD v realiyakh s'ohodennya: teoretychnyy aspekt [National-patriotic projects of PhD candidates in today's realities: theoretical aspect]. V *Pedahohichna biohrafika pro natsional'no-patriotychne vykhovannya diteï i molodi: ideï, kontseptsii, praktyky: zb. materialiv IKH Vseukr. nauk.-prakt. konf. z istoriï osvity z mizhnar. uchastyu* (s. 70-73). Vinnytsya: TVORY. [in Ukrainian].
- Pustovit, H. (2025). *Robocha prohrama OK 05 «Upravlinnya naukovymy proektamy» dlya zdobuvachiv stupenya vyshchoï osvity doktor filosofiï (PhD) za spetsial'nisty S4 Psykholohiya : osvityn'o-naukovoyu prohramoyu «Psykholohiya» [Work program OK 05 "Management of scientific projects" for applicants for the degree of Doctor of Philosophy (PhD) in the specialty C4 Psychology : educational and scientific program "Psychology"].* Rivne. [in Ukrainian].
- Reheylo, I. (2014). *Pidhotovka naukovykh i naukovo-pedahohichnykh kadriv vyshchoï kvalifikatsiï v Ukrayini u KHKH – pochatku KHKH stolittya [Training of scientific and scientific-pedagogical personnel of higher qualification in Ukraine in the 20th - early 21st centuries].* Kyiv: Osvita Ukrayiny. [in Ukrainian].

- Talanova, Zh. (2010). *Doktors'ka pidhotovka u sviti ta Ukrayini [Doctoral training in the world and Ukraine]*. Kyiv: Milenium. [in Ukrainian].
- Petrenko, O., Pustovit, H., & Petrenko, S. (2022). Training of future doctors of philosophy in the specialty «Education and pedagogical sciences» in Ukraine: theoretical and applied aspects. *International Journal of Pedagogy Innovation and New Technologies*, 9, 1, 45-53. [in English].

THE DISCIPLINE 'RESEARCH PROJECT MANAGEMENT' IN PSYCHOLOGY PhD PROGRAMS: INNOVATIVE CONTENT AND APPLIED PRACTICES

Hryhorii Pustovit

Doctor of Sciences (in Pedagogy), Professor,
Head at the Theory and Methods of Education Department,
Rivne State University of Humanities,

 <https://orcid.org/0000-0001-7754-0249>

DOI https://doi.org/10.35619/prap_rv.vi25.474

Abstract. *The article highlights the theoretical and methodological foundations, innovative content, and practice-oriented approaches to teaching the academic discipline 'Research Project Management' within the PhD training program in the specialty C4 Psychology. A review of recent studies on the issue has been provided. It has been demonstrated that the development of research management competences among PhD candidates is a key factor in fostering their scientific autonomy, professional maturity, and readiness to undertake interdisciplinary psychological projects. The paper analyses the role of the discipline in shaping the modern psychologist-researcher, who is capable of effectively planning, coordinating, and evaluating research outcomes in the context of humanitarian challenges during wartime.*

The content of the discipline, the general and specific competences, and the methodological approaches to studying the course have been defined. Particular attention is paid to the development of PhD students' practical skills through individual project activities, which involve justifying the relevance of the research and defining its objectives, timeframe, stages, resources, and potential risks. The article presents the experience of implementing socially significant psychological projects as an example of the effective integration of theory and practice. It is noted that the discipline promotes the development of research, organisational, communicative, and ethical competences, and contributes to the formation of psychological resilience, emotional maturity, and civic responsibility among future researchers. The article argues that, in conditions of war and post-war recovery, this discipline serves as a key factor in preparing a new generation of psychologist-researchers capable of supporting the mental health of individuals and society through science.

Key words: *psychology, research project management, PhD training, practice-oriented learning, research competences*

Стаття надійшла до редакції 20.11.2025

Рудюк Олег

кандидат психологічних наук, доцент
кафедри загальної психології, психодіагностики та психотерапії
Рівненського державного гуманітарного університету

 <https://orcid.org/0000-0003-0200-1982>DOI https://doi.org/10.35619/prap_rv.vi25.457

ПСИХОДІАГНОСТИЧНІ МОЖЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ЗАТРЕБУВАНOSTІ ОСОБИСТОСТІ В НОВИХ СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНИХ УМОВАХ

Анотація. У статті представлено досвід теоретичної розробки проблеми психодіагностичних можливостей вивчення особливостей соціально-професійної затребуваності особистості у контексті нових соціально-економічних трансформацій. Показано, що актуальність такої розробки зумовлюється відсутністю усталеної традиції комплексної діагностики змістовно релевантних компонентів і характеристик соціально-професійної затребуваності особистості з урахуванням соціального контексту та нових економічних реалій – її соціально-професійних компетентностей, особистісної адаптації, потенціалу особистісної і соціально-професійної самореалізації.

Розглянуто підходи до визначення феномену соціально-професійної затребуваності, його детермінант, психологічних показників та критеріїв оцінки. Проаналізовано психодіагностичні можливості, які дозволяють дослідити особливості самореалізації, адаптивності, професійної мотивації та особистісного потенціалу як чинників затребуваності особистості. Визначено основні методики, що мають діагностичну цінність у вивченні соціально-професійної затребуваності: опитувальники професійної спрямованості, мотиваційні профілі, тести адаптації та соціальної компетентності. Обґрунтовано потребу у створенні інтегрованих психодіагностичних інструментів, здатних враховувати динамічний характер соціально-економічних умов сучасного суспільства.

Ключові слова: психодіагностика, соціально-професійна затребуваність, особистість, професійна самореалізація, адаптивність, соціально-економічні зміни.

Постановка проблеми. Сучасні соціально-економічні процеси, що характеризуються високою динамічністю, нестабільністю та цифровою трансформацією, зумовлюють необхідність переосмислення ролі особистості в системі трудових, професійних і суспільних відносин. У нових умовах праці та зайнятості формується інший тип фахівця – мобільний, самокерований, готовий до змін і професійного розвитку протягом життя. Це вимагає не лише адаптації освітніх і кадрових систем, але й оновлення підходів до психологічного вивчення чинників, що забезпечують соціально-професійну затребуваність особистості.

Проблема набуває особливого значення в умовах воєнного стану, міграційних процесів, переорієнтації економіки та зростання дистанційних форм зайнятості, коли традиційні уявлення про професійну реалізацію втрачають стабільність. Відтак актуалізується необхідність виявлення психологічних механізмів, що визначають готовність людини до професійної мобільності, соціальної адаптації та самореалізації в умовах невизначеності.

З огляду на це зростає потреба у створенні сучасних психодіагностичних засобів, які дозволяють комплексно оцінити не лише професійні компетентності, а й особистісні якості, соціальну зрілість, мотиваційно-ціннісну сферу та здатність до саморегуляції. Вивчення

психодіагностичних можливостей дослідження соціально-професійної затребуваності сприяє розробленню ефективних програм професійного консультування, розвитку людського потенціалу та підвищенню конкурентоспроможності особистості на сучасному ринку праці (зайнятості).

Сучасні соціально-економічні процеси, зумовлені глобалізацією, цифровізацією, воєнними викликами та зміною ринку трудової зайнятості (праці), радикально трансформують умови професійної діяльності та соціальної реалізації особистості. Формується новий тип професійної поведінки, який вимагає високого рівня гнучкості, самоменеджменту, готовності до постійного навчання та перепідготовки. У цих умовах зростає роль дослідження феномену соціально-професійної затребуваності особистості – здатності бути корисним, ефективним і конкурентоспроможним у соціально-економічному середовищі. Проблема полягає у тому, що традиційні підходи до психодіагностики професійного розвитку здебільшого зосереджувалися на вимірюванні професійних якостей без урахування соціального контексту та нових економічних реалій (World Economic Forum, 2023). Це потребує оновлення психодіагностичного інструментарію, який би дозволяв комплексно досліджувати соціально-професійні компетентності, особистісну адаптацію та потенціал самореалізації.

Таким чином, актуальність теми визначається потребою комплексного психологічного осмислення феномену соціально-професійної затребуваності особистості, оновленням методологічних та діагностичних підходів до її дослідження, а також необхідністю адаптації цих підходів до нових соціально-економічних реалій України та світу.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. У професійному доробку сучасних українських психологів поняття соціально-професійної затребуваності поступово набуває всебічного теоретичного обґрунтування. Важливе значення у концептуалізації феномену затребуваності особистості мають розробки вітчизняних дослідників у напрямку вивчення суміжних і змістовно релевантних йому явищ та процесів – соціальної активності, адаптивності, професійної самореалізації (Bondarchuk & Pinchuk, 2023; Karamushka, 2022; Maksymenko, 2016; Чепелева, 2013). Вони підкреслюють, що затребуваність є не лише зовнішньою характеристикою (успішність у працевлаштуванні), а й внутрішнім показником соціально-психологічної зрілості особистості.

У закордонних дослідженнях соціально-професійна затребуваність пов'язується з поняттями *employability*, *career adaptability*, *career resilience* (Рокіч, 2018; Zamfir, 2021). Згідно з теорією Савіцкаса, ключовими психологічними якостями затребуваної особистості є самоконтроль, гнучкість, орієнтація на розвиток і здатність до саморегуляції (Савіцкас, 2005). В останні роки активізувалися спроби поєднати соціально-економічний аналіз затребуваності кадрів із психодіагностикою особистісного потенціалу. Дослідження І. Анісімової показують, що соціально-професійна затребуваність особистості виступає її системним утворенням, яке включає мотиваційні, когнітивні, ціннісні та поведінкові компоненти (Anisimova, 2021). Психодіагностика цього феномену, на думку вітчизняного психолога-дослідника Панка, повинна враховувати не лише рівень професійної компетентності особистості, але й показники її соціальної інтегрованості, стресостійкості та готовності до інновацій (Panko, 2022).

Таким чином, сучасна психологічна наука переходить від оцінювання «професійних здібностей» до комплексного аналізу психологічної готовності особистості до затребуваності в нових соціально-економічних умовах.

Мета статті – здійснити теоретичний аналіз психодіагностичних можливостей вивчення особливостей соціально-професійної затребуваності особистості у сучасних соціально-економічних умовах.

Виклад основного матеріалу дослідження. Соціально-професійна затребуваність особистості визначається як інтегративна характеристика, що відображає її здатність ефективно реалізовувати власний потенціал у професійній та соціальній сферах, відповідно до актуальних потреб суспільства (Zamfir, 2021). Це поняття поєднує в собі соціальну активність, адаптивність, професійну компетентність особистості і її готовність до інноваційної діяльності.

На думку Титаренко, феномен соціально-професійної затребуваності особистості виходить далеко за межі суто економічних чи соціологічних показників і має глибоке психологічне підґрунтя (Tytarenko, 2020). Учена розглядає затребуваність як показник включеності особистості у систему соціально-професійних відносин, що реалізується через активну взаємодію із середовищем, готовність брати на себе відповідальність, ініціювати зміни та відчувати власну значущість у спільній діяльності. Така затребуваність, на її думку, є не лише наслідком відповідності вимогам ринку праці, а передусім результатом гармонійного поєднання внутрішніх смислів і цінностей особистості з її реальними можливостями реалізації у соціумі. Отже, професійна діяльність у цьому контексті виступає не просто сферою зайнятості, а способом самовираження, через який особистість підтверджує власну соціальну значущість, компетентність і корисність для інших.

У більш широкому розумінні, за Титаренко, соціально-професійна затребуваність є індикатором життєвої зрілості та психологічної інтегрованості людини. Вона відображає ступінь усвідомлення власного життєвого призначення, здатність бачити сенс у праці, будувати довгострокові цілі та приймати виклики мінливого світу. Людина, яка відчуває себе затребуваною, не лише виконує професійні обов'язки, а й реалізує власні життєві смисли, формує позитивну ідентичність, розвиває почуття стабільності та внутрішньої цілісності (Tytarenko, 2020). Таким чином, затребуваність виступає маркером гармонійного поєднання особистісного і соціального, де професійна діяльність стає полем для розкриття потенціалу, самоствердження та духовного зростання особистості у контексті сучасних соціально-економічних змін.

Зміна соціально-економічних умов (зокрема, трансформація трудового ринку, поява нових професій, вплив цифровізації, міграційні процеси) визначає нові вимоги до особистості, серед яких провідними стають ініціативність, комунікативна мобільність, креативність, критичне мислення (World Economic Forum, 2023). Психодіагностика феномену соціально-професійної затребуваності передбачає виявлення взаємозв'язку між особистісними характеристиками і зовнішніми умовами соціально-професійної реалізації.

До основних напрямів психодіагностичного вивчення особливостей соціально-професійної затребуваності особистості в нових соціально-економічних умовах можна віднести наступні аспекти – самоактуалізаційний, мотиваційно-ціннісний, адаптивно-особистісний, когнітивно-рефлексивний (Рокіч, 2018; Скэннелл, Аллен, 2000-2001; Шостром, 2021; Connor & Davidson, 2019; Zamfir, 2021) (див. табл. 1).

Подана таблиця узагальнює основні напрями психодіагностичного вивчення феномену соціально-професійної затребуваності особистості в умовах сучасних соціально-економічних трансформацій та демонструє системний підхід до оцінки її ключових психологічних характеристик. Як видно з наведеної структури, вивчення цього феномену не може бути обмежене одним виміром – воно потребує багатовекторного аналізу мотиваційних, когнітивних, адаптивних і саморозвивальних компонентів. Самоактуалізаційний аспект розкриває внутрішню спрямованість особистості на розвиток, пошук смислів і реалізацію власного потенціалу, що є необхідною умовою відчуття затребуваності й задоволеності професійною діяльністю.

Таблиця 1.

**Основні напрями психодіагностичного вивчення особливостей
соціально-професійної затребуваності особистості**

Аспекти	Діагностичні методики	Діагностична спрямованість
самоактуалізаційний	Тест САТ Шостром	Вивчення рівня саморозвитку, автономності, цілеспрямованості та здатності особистості реалізувати свій потенціал у професійній діяльності. Оцінювання міри усвідомлення життєвих цілей, прагнення до самореалізації й гармонійного розвитку
мотиваційно-ціннісний	Методика Замфір, опитувальник мотивації досягнення Мехрабіана, опитувальник ціннісних орієнтацій Рокіча	Дослідження системи мотивів і цінностей, що визначають професійну спрямованість особистості, її прагнення до досягнення успіху, самореалізації, соціального визнання та корисності. Визначення внутрішніх джерел професійної активності й смислових орієнтирів
адаптивно-особистісний	Опитувальник соціальної адаптації Роджерса-Даймонда, тест соціальної компетентності Спірмена, шкала психологічної стійкості Коннора-Девідсона	Дослідження рівня соціально-психологічної адаптації, стресостійкості, гнучкості поведінки та здатності до конструктивної взаємодії в мінливому соціально-економічному середовищі. Оцінка психологічних ресурсів особистості в процесі професійної діяльності
когнітивно-рефлексивний	Опитувальник соціальної адаптації Роджерса-Даймонда, тест соціальної компетентності Спірмена, шкала психологічної стійкості Коннора-Девідсона	Вивчення рівня розвитку професійного мислення, саморефлексії, усвідомлення власних можливостей і меж компетентності. Аналіз здатності до самоконтролю, прийняття рішень і корекції поведінки відповідно до соціально-професійних вимог

Мотиваційно-ціннісний аспект дає змогу визначити глибинні рушійні сили професійної активності особистості, її прагнення до успіху, престижу, соціального визнання та внутрішньої реалізації. Саме система цінностей і мотивів формує базу для усвідомленого професійного вибору й готовності діяти ефективно у мінливих соціально-економічних умовах.

Адаптивно-особистісний аспект дозволяє оцінити здатність особистості пристосовуватися до нових вимог, долати стресові ситуації, підтримувати внутрішню

стабільність та конструктивно взаємодіяти із соціальним середовищем. У сучасних умовах нестабільності саме ці характеристики визначають життєву й професійну успішність.

Когнітивно-рефлексивний аспект, своєю чергою, дає змогу дослідити рівень розвитку професійного мислення, критичності, усвідомлення власних можливостей та меж компетентності, що формує основу для саморегуляції та адекватного прийняття рішень у складних ситуаціях трудової і професійної невизначеності.

Таким чином, комплексне застосування зазначених психодіагностичних методик забезпечує багатовимірне дослідження соціально-професійної затребуваності як інтегральної властивості особистості. Воно дозволяє не лише виявити рівень її професійної зрілості та готовності до самореалізації, а й оцінити потенціал подальшого розвитку, що має особливу цінність для практики психологічного консультування, професійного добору, навчання і розвитку персоналу в умовах сучасних соціально-економічних викликів.

Сучасні умови праці характеризуються динамічністю, нестабільністю та гібридизацією професій. Змінюються не лише кваліфікаційні вимоги, а й психологічний профіль працівника. Дослідження вітчизняної науковиці Лісової посідають важливе місце у сучасному науковому дискурсі щодо переосмислення психодіагностики професійної діяльності в умовах цифрової економіки (Лісова, 2019). Учена наголошує, що перехід до цифрових форматів праці, поширення дистанційної взаємодії, проектних команд і гібридних моделей зайнятості суттєво змінюють не лише організаційні, а й психологічні параметри професійної реалізації особистості. Традиційні психодіагностичні підходи, розроблені у XX столітті, не відображають повною мірою нові соціальні реалії, адже вони зорієнтовані на стабільні форми трудової діяльності, чіткі професійні ролі та усталені кар'єрні траєкторії.

На думку Лісової, сьогодні професійна затребуваність дедалі більше визначається такими параметрами, як цифрова гнучкість, самоменеджмент, психологічна резильєнтність та готовність до міждисциплінарної взаємодії. У своїх роботах дослідниця пропонує модель психодіагностики професійної адаптивності в цифровому середовищі, що поєднує традиційні психометричні індикатори (мотиваційні, когнітивні, особистісні) з поведінковими показниками, отриманими через цифрове спостереження – наприклад, аналіз комунікаційних патернів, часових витрат, індексів стресостійкості за результатами онлайн-опитувань. Науковиця підкреслює, що сучасна психодіагностика має переходити від оцінювання статичних рис до моніторингу динамічних станів особистості, які змінюються залежно від цифрових і соціальних контекстів діяльності. Окрім того, Лісова звертає увагу на необхідність розроблення інтегрованих психодіагностичних платформ, які б об'єднували автоматизоване тестування, самооцінювання та зворотний зв'язок від колег або керівників. Такий підхід, за її висновками, забезпечує більш об'єктивну оцінку соціально-професійної затребуваності, адже враховує не лише суб'єктивне сприйняття власних можливостей, а й реальні результати взаємодії у професійному середовищі. Можна впевнено стверджувати, що дослідження Лісової демонструють перехід від класичної психодіагностики до психодіагностики цифрової доби, у межах якої аналіз соціально-професійної затребуваності особистості стає багаторівневим, інтегративним і динамічним процесом. Це відкриває перспективи для створення нових діагностичних моделей, здатних відображати актуальні виклики часу й підтримувати особистість у процесі її професійної (трудова) самореалізації. Інноваційні методи психодіагностики стають ключовим інструментом у дослідженні соціально-професійної затребуваності особистості, оскільки вони забезпечують можливість швидкого, комплексного й об'єктивного аналізу психологічних характеристик людини у реальному часі (Лісова, 2020).

Психометричні онлайн-платформи – такі як Talent Q, Hogan Assessments, SHL, PsyToolkit тощо – дозволяють поєднувати традиційні опитувальники з інтелектуальними алгоритмами оцінювання, які враховують не лише результати тестів, а й патерни поведінки користувача: швидкість реакції, послідовність відповідей, ступінь когнітивної напруги. Це

дає змогу створювати багатовимірний психологічний портрет людини, що відображає її професійну гнучкість, рівень адаптивності, мотиваційну стабільність та потенціал до розвитку.

Особливого значення в сучасній практиці набувають цифрові профайлінгові системи, які поєднують результати психометричного тестування з аналітикою поведінкових і соціальних даних. Такі системи (наприклад, IBM SkillsBuild, LinkedIn Talent Insights, HireVue AI та ін.) здатні формувати автоматизований профіль компетентностей фахівця, визначати ступінь його відповідності професійним вимогам, прогнозувати успішність адаптації у нових умовах праці. Завдяки використанню алгоритмів машинного навчання вони виявляють приховані закономірності у поєднанні мотиваційних, когнітивних та емоційних параметрів, що дозволяє прогнозувати рівень професійної ефективності й соціальної інтегрованості особистості.

Не менш перспективними є самооцінювальні тести адаптивності та інтерактивні онлайн-інструменти, які надають можливість людині самостійно відстежувати власну динаміку розвитку. Вони ґрунтуються на принципах саморефлексії, гейміфікації та візуалізації результатів, що підвищує мотивацію до самопізнання й розвитку. Наприклад, адаптовані до цифрових середовищ тести на резильєнтність (Resilience Scale), психологічну гнучкість (Acceptance and Action Questionnaire, AAQ-II) або готовність до змін (Change Readiness Index) дають змогу фахівцям оцінити власний рівень психологічної стабільності та знайти ресурси для професійної мобільності (Лісова, 2019).

Отже, сучасні інноваційні методи психодіагностики забезпечують перехід від разового вимірювання окремих якостей до динамічного відстеження психологічних станів і розвитку особистості в процесі професійної діяльності. Вони сприяють створенню нової культури психодіагностики – інтерактивної, відкритої, персоналізованої, яка поєднує наукову точність і практичну корисність для підвищення соціально-професійної затребуваності фахівців у мінливому світі трудової зайнятості. Перспектива розвитку сучасної психодіагностики соціально-професійної затребуваності особистості в нових соціально-економічних умовах може бути реалізована на основі інтеграції взаємодоповнюваних концептуальних підходів – особистісно-орієнтованого, соціально-інституційного та технологічного (Лісова, 2019; Redko, 2024). Інтегративність і системність такого підходу відображає сучасне бачення психологічної науки, у межах якого вивчення соціально-професійної затребуваності особистості розглядається не лише як оцінка індивідуальних якостей, а як взаємодетермінований, поліаспектний і багаторівневий процес, зумовлений взаємодією як внутрішніх, так і зовнішніх факторів (див. табл. 2).

Таблиця 2.

Концептуальна модель інтеграції підходів до розвитку психодіагностики соціально-професійної затребуваності особистості в нових соціально-економічних умовах

Підходи	Діагностична спрямованість, умови і засоби
особистісно-орієнтований	діагностика цінностей, мотивації, смислових орієнтацій
соціально-інституційний	врахування впливу соціального контексту та економічних тенденцій
технологічний	застосування цифрових інструментів, big data-аналітики, автоматизованих профайлів компетентностей

Особистісно-орієнтований підхід забезпечує глибоке розуміння ціннісно-сміислової сфери, мотивації і потенціалу самореалізації особистості. Соціально-інституційний підхід

розкриває вплив соціальних, економічних і культурних контекстів на формування професійної (трудової) поведінки, тоді як технологічний вносить новий вимір у психодіагностику, використовуючи цифрові інструменти, аналітику великих даних і автоматизовані системи оцінювання компетентностей. Саме інтеграція цих підходів створює можливість для побудови гнучких, адаптивних і науково обґрунтованих моделей психодіагностики, здатних відображати реальні процеси соціально-професійної самореалізації особистості у мінливому світі.

Таким чином, представлена концепція окреслює стратегічний напрям розвитку сучасної психодіагностики – від ізольованого аналізу психологічних характеристик до комплексної системи оцінювання, що враховує цілісність особистості, її соціальну взаємодію та технологічні можливості сучасного суспільства.

Висновки і перспективи подальших розвідок. У ході проведеного дослідження здійснено теоретичний аналіз психодіагностичних можливостей вивчення особливостей соціально-професійної затребуваності особистості в нових соціально-економічних умовах, що дало змогу комплексно осмислити сутність цього феномену та визначити перспективні напрями розвитку сучасної психодіагностики.

У дослідженні узагальнено теоретичні підходи до розуміння соціально-професійної затребуваності особистості. З'ясовано, що затребуваність виступає багаторівневою інтегральною характеристикою, яка поєднує професійну компетентність особистості, її соціальну активність, ціннісну спрямованість і психологічну готовність до самореалізації. Встановлено, що затребуваність розглядається не лише як зовнішній показник працевлаштованості, а й як внутрішній критерій життєвої зрілості, гармонії між особистісними смислами та соціальною корисністю діяльності. Такий підхід дозволяє оцінювати соціально-професійну затребуваність як системне явище, що відображає взаємодію індивідуальних ресурсів особистості з динамікою суспільних змін. Обґрунтовано, що діагностика цього феномену повинна спиратися на багатовимірну систему показників. Вона має враховувати мотиваційно-ціннісні, когнітивні, самоактуалізаційні, адаптивно-особистісні та соціально-рефлексивні параметри. Застосування таких методик, як опитувальники мотивації досягнення, шкали адаптації та психологічної стійкості, тести самореалізації, дозволяє оцінити рівень готовності особистості до ефективної професійної діяльності, визначити її внутрішні резерви та соціально-психологічні бар'єри.

З'ясовано, що актуальним є поєднання традиційних опитувальників із новітніми цифровими технологіями. Психометричні онлайн-платформи, автоматизовані системи оцінювання компетентностей і профайлінгові алгоритми відкривають нові можливості для швидкої та глибокої діагностики соціально-професійного потенціалу особистості. Ці інструменти підвищують точність вимірювання, забезпечують об'єктивність оцінки та сприяють адаптації психодіагностики до цифрового середовища, у якому розвивається сучасна сфера трудової зайнятості.

СПИСОК ПОСИЛАНЬ

- Бондарчук, О., & Пінчук, Н. (2023). Професійне психологічне благополуччя освітян та особливості його підтримки в кризових умовах сьогодення. *Київський журнал сучасної психології та психотерапії*, 5(1), 5-14. Взято з <http://doi.org/10.48020/mppj.2023.01.01>.
- Карамушка, Л. (2022). *Психологічні тренінги для підготовки менеджерів та персоналу освітніх організацій (реалізація технологічного підходу)*. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України.
- Лісова, Р. (2019). Вплив діджиталізації на бізнес-моделі: етапи та інструменти цифрової трансформації. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Міжнародні економічні відносини та світове господарство*, 24(2), 114-118.

- Лісова, Р. (2020). Генеза поглядів на еволюцію концепції бізнес-моделі та її структуру. *Економічний простір*, 159, 83-87. Взято з http://nbuv.gov.ua/UJRN/ecpros_2020_159_19.
- Максименко, С. (2016). Поняття особистості у психології. *Психологія і особистість*, 1(9), 11-17.
- Рокіч, Р. (2018). Ціннісні орієнтації як фактор професійної ефективності. *Psychological Review*, 125(4), 645-660.
- Савіцкас, М. (2005). Теорія та практика побудови кар'єри. В С. Браун, Р. Лент (Ред.), *Розвиток кар'єри та консультування: застосування теорії та досліджень на практиці* (с. 42-70).
- Сканнелл, Е., & Аллен, Ф. (2000-2001). Шкала досягнення успіхів Мехрабіана: надійність, валідність та зв'язок з демографічними характеристиками. *Сучасна психологія: журнал різноманітних поглядів на різні психологічні проблеми*, 19(4), 301-311. Взято з <http://doi.org/10.1007/s12144-000-1022-8>.
- Чепелева, Н. (2013). Дискурсивні засоби самопроекування особистості. *Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». Тематичний 171 випуск «Актуальні проблеми когнітивної психології»*, 24, 7-11.
- Шостром, Е. (2021). *САТ: тест самоактуалізації*. Київ: Педагогічна думка.
- Anisimova, I. (2021). Social and professional demand as a psychological phenomenon. *Psychology and Education*, 58(2), 1059-1068.
- Connor, K., & Davidson, J. (2019). Development of a new resilience scale: The CD-RISC. *Depression and Anxiety*, 36(3), 237-246.
- Panko, V. (2022). Social readiness and employability in modern psychology. *International Journal of Psychology and Counseling*, 14(3), 45-54.
- Redko, K. (2024). Enabling economic empowerment: social enterprise's role in harnessing the potential of individuals with disabilities. *Věda a perspektivy*, 2(33). Retrieved from [http://doi.org/10.52058/2695-1592-2024-2\(33\)-26-36](http://doi.org/10.52058/2695-1592-2024-2(33)-26-36).
- Tytarenko, T. (2020). Life-world of personality and social reality. *Psychological Journal*, 6(2), 22-33.
- World Economic Forum. *The Future of Jobs Report*. (2023). Geneva: WEF. Retrieved from <http://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2023>.
- Zamfir, C. (2021). Motivational structure and work performance. *Psychology of Work and Organization*, 28(2), 97-110.

REFERENCES

- Bondarchuk, O., & Pinchuk, N. (2023). Profesiine psykholohichne blahopoluchehia osvitan ta osoblyvosti yoho pidtrymky v kryzovykh umovakh sohodennia [Professional psychological well-being of educators and the peculiarities of its support in the current crisis conditions]. *Kyiv Journal of Modern Psychology and Psychotherapy*, 5(1), 5-14. Vziato z <http://doi.org/10.48020/mppj.2023.01.01>. [in Ukrainian].
- Karamushka, L. (2022). *Psykhologichni treninhy dlia pidhotovky menedzheriv ta personalu osvitnikh orhanizatsii (realizatsiia tekhnologichnoho pidkhodu) [Psychological trainings for the preparation of managers and staff of educational organizations (implementation of a technological approach)]*. Kyiv: G. S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. [in Ukrainian].
- Lisova, R. (2019). Vplyv didzhitalizatsii na biznes-modeli: etapy ta instrumenty tsyfrovoy transformatsii [The impact of digitalization on business models: stages and tools of digital transformation]. *Scientific Bulletin of Uzhhorod National University. Series: International Economic Relations and World Economy*, 24(2), 114-118. [in Ukrainian].

- Lisova, R. (2020). Heneza pohliadiv na evoliutsiiu kontseptsii biznes-modeli ta yii strukturu [Genesis of views on the evolution of the business model concept and its structure]. *Economic Space*, 159, 83-87. Vziato z http://nbuv.gov.ua/UJRN/ecpros_2020_159_19. [in Ukrainian].
- Maksymenko, S. (2016). Poniattia osobystosti u psykholohii [The concept of personality in psychology]. *Psychology and personality*, 1(9), 11-17. [in Ukrainian].
- Rokeach, R. (2018). Tsinnisni oriantatsii yak faktor profesiinoi efektyvnosti. [Value orientations as a factor of professional effectiveness]. *Psychological Review*, 125(4), 645-660. [in Ukrainian].
- Savickas, M. (2005). Teoriia ta praktyka pobudovy kariery [Theory and practice of career building]. U S. Braun, R. Lent (Red.), *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research into Practice*, (s. 42-70). [in Ukrainian].
- Scannell, E., & Allen, F. (2000-2001). Shkala dosiahnennia uspikliv Mekhrabiana: nadiinist, validnist ta zviazok z demohrafichnymy kharakterystykamy [Mehrabian Achievement Scale: Reliability, validity, and relationship to demographic characteristics]. *Modern Psychology: A Journal of Diverse Perspectives on Various Psychological Problems*, 19(4), 301-311. Vziato z <http://doi.org/10.1007/s12144-000-1022-8>. [in Ukrainian].
- Chepeleva, N. (2013). Dykurcyvni zacoby camoproektuvannia ocobyctocti [Discursive means of self-projection of personality]. *Scientific notes. Series «Psychology and Pedagogy». Thematic issue 171 «Current problems of cognitive psychology»*, 24, 7-11. [in Ukrainian].
- Shostrom, E. (2021). SAT: test samoaktualizatsii [SAT: Self-Actualization Test]. Kyiv: Pedagogical thought. [in Ukrainian].
- Anisimova, I. (2021). Social and professional demand as a psychological phenomenon. *Psychology and Education*, 58(2), 1059-1068. [in English].
- Connor, K., & Davidson, J. (2019). Development of a new resilience scale: The CD-RISC. *Depression and Anxiety*, 36(3), 237-246. [in English].
- Panko, V. (2022). Social readiness and employability in modern psychology. *International Journal of Psychology and Counseling*, 14(3), 45-54. [in English].
- Redko, K. (2024). Enabling economic empowerment: The social enterprise's role in harnessing the potential of individuals with disabilities. *Věda a Perspektivy*, 2(33). Retrieved from [http://doi.org/10.52058/2695-1592-2024-2\(33\)-26-36](http://doi.org/10.52058/2695-1592-2024-2(33)-26-36). [in English].
- Tytarenko, T. (2020). Life-world of personality and social reality. *Psychological Journal*, 6(2), 22-33. [in English].
- World Economic Forum. *The Future of Jobs Report*. (2023). Geneva: World Economic Forum. Retrieved from <http://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2023>. [in English].
- Zamfir, C. (2021). Motivational structure and work performance. *Psychology of Work and Organization*, 28(2), 97-110. [in English].

PSYCHODIAGNOSTIC PERSPECTIVES ON INDIVIDUAL SOCIO-PROFESSIONAL DEMAND IN MODERN SOCIO-ECONOMIC CONDITIONS

Oleh Rudiuk

Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor at the Department of
General Psychology, Psychodiagnostics and Psychotherapy
Rivne State University of Humanities

 <https://orcid.org/0000-0003-0200-1982>

DOI https://doi.org/10.35619/prap_rv.vi25.457

Abstract. *The article explores psychodiagnostic approaches to studying an individual's socio-professional demand in the context of ongoing socio-economic changes. It focuses on the theoretical foundations of this phenomenon and its relevance in modern social and economic conditions. The importance of this line of research is explained by the lack of an established tradition of comprehensive diagnostics of the meaningful components of socio-professional demand, taking into account both the social context and contemporary economic realities. These components include socio-professional competencies, personal adaptability, and the potential for personal and socio-professional self-realization.*

The paper reviews existing approaches to defining socio-professional demand, as well as its key determinants, psychological indicators, and evaluation criteria. It analyzes psychodiagnostic methods that make it possible to assess self-realization, adaptability, professional motivation, and personal potential as factors contributing to an individual's socio-professional demand. Particular attention is given to diagnostic tools such as professional orientation questionnaires, motivational profile assessments, and tests of adaptation and social competence. The article substantiates the need to develop integrated psychodiagnostic instruments that can adequately reflect the dynamic and changing nature of contemporary socio-economic conditions.

Key words: *psychodiagnosis, socio-professional demand, personality, professional self-realization, adaptability, socio-economic changes.*

паламарчук

Стаття надійшла до редакції 04.12.2025 р.

Созонюк Ольга

кандидатка психологічних наук, доцент,
доцент кафедри вікової та педагогічної психології
Рівненський державний гуманітарний університет

 <https://orcid.org/0000-0002-6810-6341>

Хомин Олег

здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
кафедри вікової та педагогічної психології
Рівненський державний гуманітарний університет,

 <https://orcid.org/0009-0001-7210-9289>

DOI https://doi.org/10.35619/prap_rv.vi25.472

РОЛЬ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У ПРОФЕСІЙНОМУ РОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ЮРИСТА

Анотація. *Стаття присвячена теоретичному та аналітичному осмисленню ролі критичного мислення у професійному становленні майбутніх юристів. А також визначенню освітніх механізмів, через які ця когнітивна компетентність впливає на якість їхньої підготовки. Метою дослідження є з'ясування психологічних і педагогічних закономірностей, що забезпечують здатність студента працювати з правовою невизначеністю, підтримувати логічну послідовність у ситуаціях складного вибору, зберігати аналітичну автономію у різних навчально-професійних форматах. Методологічну основу становлять системний, структурно-функціональний та порівняльний підходи. Їх застосування дозволило визначити критичне мислення як багатовимірний феномен, що включає аналітичність, рефлексивність, логічну вмотивованість суджень.*

У ході роботи окреслено ключові суперечності освітнього середовища, які стримують розвиток критичного мислення. Це переважання репродуктивних форм навчання, формалізованість викладання, недостатня присутність реальних кейсів і дискусійних форматів, що провокують розрив між теоретичною підготовкою та практичними вимогами юридичної професії. Показано, що інтеграція проблемно-орієнтованого навчання, юридичних клінік має потенціал компенсувати ці прогалини, формуючи стійкі навички аргументації, аналізу та професійної відповідальності.

Отримані результати дали змогу сформувати практично орієнтовану модель упровадження критичного мислення в освітній процес. Де воно постає не декларативною вимогою, а дійсною професійною компетентністю студента-правника. Запропоновані підходи можуть бути використані для модернізації навчальних програм, оптимізації методичної роботи викладачів і формування освітнього середовища, що підтримує інтелектуальну самостійність.

Ключові слова: *критичне мислення, аналітична діяльність, навчальна програма, проєктне навчання, уміння працювати з неоднозначністю, рефлексивність.*

Постановка проблеми. Питання критичного мислення перестало бути виключно педагогічною темою. У сучасному правничому середовищі воно поступово перетворюється на інструмент виживання, а не лише професійний додаток. Щоденна практика юриста складається зі складних, часто суперечливих ситуацій, у яких механічне застосування норм не лише не допомагає, а й може нашкодити. Саме тому дедалі більше дослідників говорить

про необхідність переосмислити підготовку майбутніх правників, перенести акцент із засвоєння тексту закону на здатність відчитувати приховану логіку соціально-правових процесів.

Водночас у вітчизняній юридичній освіті довгий час залишався непоміченим парадокс: студенти старанно опановують масиви нормативного матеріалу, але виявляються неготовими до аналітичного розбору нестандартних, позамежових кейсів. Ситуація ускладнюється тим, що правове поле в Україні змінюється швидко, подекуди непередбачувано. А там, де правила мінливі, критичне мислення стає, по суті, єдиною стабільною навичкою. Без нього юрист ризикує перетворитися на «коментатора норм», а не на активного учасника правового діалогу.

Потреба в дослідженні цієї теми виникає ще й тому, що у масовій підготовці юристів існує доволі помітна прогалина: майбутніх фахівців часто не навчають сумніватися. Їх привчають шукати «правильну відповідь», але мало стимулюють ставити незручні запитання й виявляти конфлікт інтересів, приховані припущення чи логічні розриви. Без навички рефлексії – а критичне мислення включає саме її – юрист не може повною мірою оцінити ризики, перевірити докази чи побудувати переконливу правову позицію.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Огляд літератури щодо розвитку та значення критичного і професійного мислення у підготовці юристів демонструє, що сучасна наукова спільнота приділяє значну увагу результатам формування цих когнітивних компетентностей у професійному середовищі. У роботі Мусієнка та Жука (2023) підкреслено, що сучасні умови повномасштабної агресії Росії проти України виводять критичне мислення юриста на рівень стратегічної компетентності. Вона необхідна для протидії інформаційно-психологічним впливам та прийняття зважених рішень у професійній діяльності. Автори встановили, що здатність оцінювати інформацію з різних ракурсів та формувати аргументовані правові позиції значно впливає на якість юридичної практики. У своїх розвідках Черновський по-іншому окреслює значення професійного мислення, трактуючи його як фундамент становлення сучасного правника. Вчений показав, що зрілість професійного мислення формує стійкі когнітивні структури, які визначають стиль юридичного міркування та підхід до вирішення правових колізій. У тезах Марченко (2022) критичне мислення розглядається як ефективний механізм протидії ворожому інформаційно-політичному впливу. Що особливо важливо в умовах гібридних загроз. У своїх висновках авторка встановила, що сформована здатність до критичного осмислення та оцінювання інформації зменшує вразливість індивідів до маніпуляцій та посилює психологічну стійкість суспільства.

У статті Руснак (2025) результатом дослідження стали конкретні підходи щодо методів розвитку юридичного мислення у професійній підготовці, серед яких інтеграція проблемно-орієнтованих завдань, вправ на аналіз судових практик і моделювання юридичних ситуацій. Автор довів, що застосування таких методів підвищує рівень аналітичних здібностей. Мірошніченко (2025), аналізуючи ефективність інтерактивних методів навчання, дійшов висновку, що такі технології створюють умови для активного інтелектуального включення студентів у професійні ситуації. Доведено, що саме в інтерактивній взаємодії розкривається здатність майбутніх юристів до логічно обґрунтованого міркування та формування власної позиції. Таким чином, інтерактивність виступає чинником розвитку самостійного юридичного судження.

Узагальнюючи попередні напрацювання, можна зазначити, що хоча науковці ґрунтовно описують окремі складові критичного та професійного мислення, питання їх інтегрованого розвитку в освітньому процесі висвітлене недостатньо. Саме ця прогалина потребує подальших досліджень і становить ключовий фокус представленої роботи.

Мета статті полягає в обґрунтуванні того, чому критичне мислення є інтелектуальним ресурсом майбутнього юриста.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасній правничій освіті термін «критичне мислення» дедалі частіше згадується як одна з базових компетентностей майбутнього юриста, проте його зміст нерідко залишають на рівні загальних дидактичних формулювань (Руснак, 2025). Натомість реальний зміст цього поняття значно ширший і передбачає здатність юриста дивитися на правову інформацію не як на догму, а як на матеріал, що потребує уважного аналізу, логічної перевірки й рефлексії.

Критичне мислення – це не просто вміння критикувати чи ставити запитання. Це спосіб організації інтелектуальної діяльності, у межах якого людину цікавить не лише результат, а й шлях, яким вона до цього результату приходить (табл. 1).

Таблиця 1

Ключові риси критичного мислення юриста та їх зміст

Риса критичного мислення	Зміст та професійне значення для юриста
Уміння працювати з неоднозначністю	Здатність орієнтуватися у ситуаціях, де правова норма допускає кілька тлумачень; уміння розпізнавати приховані смисли та альтернативні інтерпретації; формування гнучкого підходу до правового аналізу
Аналітичність	Вміння відокремлювати релевантні докази від інформаційного шуму; логічно структурувати факти; встановлювати причинно-наслідкові зв'язки; виявляти упередження й слабкі місця у власній та опонентській аргументації
Рефлексивність	Здатність до самоперевірки, усвідомлення власних когнітивних помилок і припущень; уміння коригувати правову позицію за появи нових фактів; зменшення ризику необґрунтованих або поспішних висновків
Логічна послідовність мислення	Побудова внутрішньо узгодженої, доказової аргументації; уникнення логічних хиб (хибна аналогія, апеляція до емоцій, некоректні узагальнення); формування правової позиції, стійкої до зовнішнього аналізу
Гнучкість мислення	Швидка перебудова логіки міркувань відповідно до зміни законодавства чи обставин справи; відкритість до альтернативних сценаріїв; здатність діяти за межами стандартних шаблонів правозастосування
Етична зорієнтованість мислення	Оцінювання рішень не лише за критерієм законності, а й за принципом справедливості; усвідомлення соціальних наслідків правових дій; поєднання аналітичної глибини з професійною відповідальністю
Цілісність критичного мислення як системи	Розуміння критичного мислення не як окремої навички, а як комплексної інтелектуальної структури, що визначає стиль роботи юриста, його здатність до аналізу, аргументації та самокорекції

Джерело: складено авторами на основі (Черновський, 2021; Марченко, 2022)

Попри те, що сучасні стандарти юридичної освіти офіційно декларують розвиток критичного мислення як одну з ключових компетентностей майбутнього фахівця, реальна освітня практика демонструє цілу низку суперечностей (табл. 2).

Таблиця 2

Проблеми юридичної освіти та шляхи їх вирішення

Проблема	Суть проблеми	Шляхи вирішення
Домінування репродуктивного підходу	Орієнтація на запам'ятовування норм без їхнього аналізу; відсутність роботи з неоднозначністю правових ситуацій	Впровадження кейс-методу, аналізу реальних справ, ситуативних задач; розвиток дискусійних форматів у навчанні
Формалізм у викладанні та оцінюванні	Переважання тестів і стандартизованих форм контролю; недооцінка здатності студента аргументувати власні висновки	Запровадження відкритих завдань, есе, усних дебатів; оцінювання логіки аргументації, а не лише фактичної точності
Відірваність від практики	Нестача роботи з реальними матеріалами судової практики; мінімальна інтеграція юридичних клінік	Розширення участі студентів у клінічній діяльності, moot courts, практичних воркшопів; співпраця з правничими установами
Недостатній розвиток навичок аргументації	Студенти мало практикують публічні виступи та дебати; слабе розуміння структури правової аргументації	Введення курсів риторики, логіки аргументації, дебатних практик; обов'язкові семінари з аналізу правових позицій
Ігнорування когнітивних упереджень	Нерозуміння психологічних механізмів помилок мислення; відсутність роботи з критичною рефлексією	Інтеграція міждисциплінарних курсів (когнітивна психологія, юридична етика, логіка); тренінги з виявлення упереджень
Невідповідність між вимогами професії та інструментами навчання	Освітні методи не сприяють формуванню гнучкого, самостійного мислення; акцент на «правильних відповідях»	Переорієнтація навчального процесу на аналіз, роботу зі складними кейсами, формування власної позиції
Пасивність студентів	Переважання лекційних форматів, мінімум індивідуальних аналітичних завдань; слабка мотивація до дослідницької роботи	Використання проєктного навчання, аналітичних досліджень, групових кейсів; заохочення самостійної роботи
Нерівномірна підготовка викладачів	Частина викладачів не володіє сучасними методиками розвитку критичного мислення	Підвищення кваліфікації, тренінги, методична підтримка; обмін педагогічними практиками всередині факультету
Прихована навчальна програма	Неформальні норми, що пригнічують дискусію та ініціативу студентів	Формування відкритої освітньої культури: заохочення запитань, дискусій, альтернативних поглядів

Однією з найбільш очевидних проблем є домінування репродуктивного підходу до навчання (Кузнецова & Ченуша, 2023). Студенти вправно відтворюють зміст нормативних актів, цитують прецеденти й запам'ятовують структуру кодексів, але рідше ставлять запитання щодо логіки їх побудови чи неоднозначності застосування. Освітній процес часто нагадує рух по заданій траєкторії: є правильна відповідь – і є завдання повторити її з мінімальними відхиленнями. В таких умовах розвиток аналітичних навичок закономірно відходить на другий план (Salameh-Ayanian та ін., 2025).

До цього додається проблема теоретичної перенасиченості. Значна частина навчальних курсів орієнтована на докладне вивчення норм, але не включає системної роботи з реальними правовими ситуаціями. Студенти рідко мають можливість аналізувати «живі» кейси, брати участь у моделюванні судових процесів або звертатися до матеріалів юридичних клінік. У результаті вони опановують право як схему, а не як складну і часто суперечливу практику. Певним чином ця проблема перегукується з недостатнім розвитком культури дискусії. Академічні дебати, правові диспути, робота з аргументацією – усе це, як правило, не займає провідного місця в навчальному процесі. Дискусія інколи сприймається як «необов'язковий елемент», а не як інструмент формування професійної позиції. Через це студенти не завжди вчаться захищати власні висновки, бачити логічні слабкості або сприймати іншу позицію як привід до аналізу, а не як загрозу (Тугоп, 2023).

Не менш значущим є фактор «прихованої навчальної програми». Йдеться про неформальні правила взаємодії, що непомітно формують поведінку студентів: не сперечайся з викладачем, не піддавай сумніву усталені формулювання, не запитуй зайвого. Подібні установки, навіть якщо їх ніхто прямо не озвучує, створюють атмосферу стриманості та пасивності. Вони значною мірою нівелюють проголошені цілі щодо розвитку критичного мислення. Окремо варто згадати про нерівномірність підготовки викладачів. Не всі педагогічні працівники володіють сучасними методиками стимулювання критичного мислення. Дехто продовжує застосовувати традиційні лекційно-монологічні моделі, які передбачають передачу знань, але рідко потребують активної участі студента в аналізі матеріалу. У таких умовах важко говорити про системний розвиток навички, яка вимагає діалогу, взаємодії та відкритості до різних точок зору (Черновський, 2022).

Таким чином, проблемні зони юридичної освіти не зводяться до окремих недоліків навчальних програм. Вони формують цілісну систему суперечностей, у якій декларації про важливість критичного мислення не завжди узгоджуються з реальними освітніми практиками. Формування критично мислячого юриста потребує не косметичних змін, а переосмислення самої логіки навчання – від методів викладання до культури академічного спілкування (Salameh-Ayanian та ін., 2025).

Ефективний розвиток критичного мислення студентів-правників передбачає не стільки включення відповідного курсу до навчального плану, скільки створення освітнього простору, у якому аналітична діяльність стає органічною складовою кожної дисципліни. Саме така інтеграція дозволяє перетворити критичне мислення з декларативної компетентності на реальний інструмент професійного зростання (табл. 3). У цьому контексті важливо не обмежуватися поодинокими методичними прийомами, а вибудовувати цілісну педагогічну стратегію (Но та ін., 2024).

Помітний потенціал мають і методи проєктного навчання. Індивідуальні чи групові проєкти, пов'язані, наприклад, із підготовкою альтернативного законопроєкту, аналітичного меморандуму або дослідження судової практики, створюють умови для тривалого, послідовного аналітичного занурення. Проєктна робота вимагає самостійного вибору джерел, критичного ставлення до інформації, оцінювання якості аргументів – тобто саме тих навичок, які потрібні юристу у професійній діяльності.

Таблиця 3

Педагогічні методи розвитку критичного мислення майбутніх юристів		
Метод	Механізм дії	Очікуваний результат
Кейс-метод	Аналіз реальних і змодельованих правових ситуацій; робота з неоднозначними фактами та текстами; пошук альтернативних тлумачень норм	Розвиток уміння працювати з невизначеністю; формування навичок аргументації та інтерпретації права
Проблемно-орієнтоване навчання (PBL)	Студенти самостійно формують проблему, висувають гіпотези, шукають джерела та презентують обґрунтовані висновки; викладач виконує роль фасилітатора	Здатність до самостійного аналітичного пошуку; формування інтелектуальної автономії; розвиток навички логічного мислення
Дебати, дискусії, аналіз правових позицій	Обговорення різних аргументів; моделювання судових дебатів; реагування на контраргументи	Зміцнення навичок аргументації; уміння відстоювати власну позицію; розвиток логічної послідовності мислення
Проектне навчання	Робота над аналітичними або практичними проектами (меморандуми, аналіз законопроектів, огляди практики); довготривала інтелектуальна діяльність	Розвиток глибокого аналізу, вміння працювати з великими масивами інформації; формування навичок дослідження та самоорганізації
Юридичні клініки та симуляції судових процесів	Робота зі справжніми або змодельованими запитами; прийняття рішень в умовах обмежених даних; стратегічне планування позиції	Формування практичної готовності до професійної діяльності; розвиток відповідальності, тактичного мислення та аналітичної гнучкості
Робота з когнітивними упередженнями та логічними хибами	Аналіз типових помилок мислення; виявлення маніпуляцій у текстах; критична оцінка рішень і аргументів	Усвідомлення власних мисленнєвих обмежень; підвищення точності юридичного аналізу; формування навички самокорекції
Рефлексивні методи (самоаналіз, рефлексивні щоденники)	Оцінювання власних рішень, аналіз помилок, фіксація процесу мислення; обговорення індивідуального прогресу	Зміцнення рефлексивності; здатність перевіряти власні висновки; розвиток відповідального професійного мислення
Використання відкритих запитань	Постановка викладачем запитань без однозначної відповіді; стимулювання міркування й альтернативних тлумачень	Підвищення аналітичної активності студентів; розвиток уміння аргументовано відстоювати різні підходи
Формування культури академічної дискусії	Створення в навчальній групі атмосфери відкритості, толерантності до альтернативних точок зору; заохочення ініціативи	Зростання інтелектуальної самостійності студентів; розвиток вільного, але структурованого юридичного мислення

Джерело: складено авторами на основі (Sousa & Sousa, 2020)

У підсумку можна зазначити: інтеграція критичного мислення у підготовку юристів потребує системного підходу, де поєднуються різноманітні методи – від кейс-аналізу до рефлексії – і де кожна навчальна дисципліна стає майданчиком для аналітичної діяльності. Лише за таких умов критичне мислення перестає бути формальним елементом навчальної програми та перетворюється на реальну професійну компетентність.

Висновки. Проведене дослідження дало змогу всебічно осмислити роль критичного мислення у професійному становленні юриста. Було окреслено чинники, які визначають ефективність його формування в умовах сучасної юридичної освіти. Узагальнення отриманих результатів показало, що критичне мислення не варто трактувати лише як окрему навичку чи інтелектуальний інструмент. У юридичному контексті воно виступає цілісним способом професійного мислення. Таким, що поєднує аналітичну глибину, рефлексивність, логічну дисципліну та етичну відповідальність. Ця система орієнтує майбутнього правника на зважене й аргументоване прийняття рішень. А також на здатність діяти у правовій реальності, де однозначні відповіді зустрічаються значно рідше, ніж складні й багатогарбові ситуації.

Аналіз суперечностей юридичної освіти дозволив виявити низку структурних і педагогічних обмежень. Зокрема тих, які гальмують розвиток критичного мислення. Це і переважання репродуктивних форм навчання, і формалізовані процедури оцінювання, і брак практичного змісту в навчальних курсах. На ці чинники нашаровуються менш помітні. Проте не менш впливові аспекти: недостатнє розуміння викладачами ролі когнітивних упереджень, а також загальна інерційність освітніх практик. Разом вони створюють середовище, в якому студент звикає до відтворення знань, а не до критичного їх переосмислення.

Разом із тим аналіз практичних підходів доводить, що можливості інтеграції критичного мислення у навчальний процес значно ширші. Якщо використовувати кейс-метод, проблемно-орієнтоване навчання та рефлексивні практики не фрагментарно, а цілісно, то вони здатні трансформувати саму логіку навчання. Студент отримує можливість діяти в режимі активного мислення. Зокрема, випробовувати аргументи, порівнювати позиції, шукати рішення для нестандартних ситуацій. У такому середовищі критичне мислення постає природним результатом навчального процесу, а не зовнішньою вимогою чи декоративним елементом методичних матеріалів.

СПИСОК ПОСИЛАНЬ

- Кузнєцова, К. О., & Ченуша О. С. (2023). Емоційний інтелект в поведінковій економіці. *Економічний вісник НТУУ «Київський політехнічний інститут»*, 26, 14-17. Взято з <https://doi.org/10.20535/2307-5651.26.2023.287403>.
- Марченко О. Г. (2022). Критичне мислення як фактор протидії ворожому інформаційно-політичному впливу. *Особистість, Суспільство, Війна*, 77-79. Взято з <https://surl.li/htyajr>
- Мірошніченко, В. (2019). Використання інтерактивних технологій у підготовці майбутніх юристів. *Освітній простір України*, 17, 85-91. Взято з <https://doi.org/10.15330/esu.1.85-91>.
- Мусієнко, А. В., & Жук, А. М. (2023). Актуальність критичного мислення в професійній діяльності юриста під час агресії Росії проти України. *Кримінальне право та процес*. 148-152. Взято з <https://doi.org/10.32703/2663-6352/2023-2-14-148-152>.
- Руснак, Л. М. (2025). Методи розвитку юридичного мислення в процесі професійної підготовки юристів. *Український політико-правовий дискурс*, 7. Взято з <https://doi.org/10.5281/zenodo.14586993>.

- Сутяга, О., & Довгань, А. (2022). Особливості соціально-правової підготовки майбутніх юристів: американська та британська моделі. *Comparative professional pedagogy*, 12(2), 82-90. Взято з [https://doi.org/10.31891/2308-4081/2022-12\(2\)-9](https://doi.org/10.31891/2308-4081/2022-12(2)-9).
- Черновський, О. К. (2021). *Професійне мислення як фактор становлення сучасного правника*. Чернівці: Технодрук. Взято з <https://surl.lt/mcacza>
- Amissah-Wilson, J., & Segbenya, M. (2025). Emotional intelligence and employee productivity in a developing economy: analysing the moderating and mediating effect of gender and teamwork. *Humanit Soc Sci Commun*, 12, 1645. Retrieved from <https://doi.org/10.1057/s41599-025-05255-3>.
- Ho, T. T., Phan Thanh, H., Nguyen, T.-H., & Mai Thi, T. (2024). Mapping emotional intelligence and job performance: A bibliometric and thematic analysis. *Problems and Perspectives in Management*, 23(1). Retrieved from <https://surl.li/fmzwnh>.
- Kumar, R., & Gupta, S. (2025). *The importance of emotional intelligence in leadership for building an effective team*. arXiv Preprint. Retrieved from <https://arxiv.org/abs/2510.07004>.
- Salameh-Ayanian, M., Tamer, N., & Jabbour Al Maalouf, N. (2025). The Importance of Emotional Intelligence in Managers and Its Impact on Employee Performance Amid Turbulent Times. *Administrative Sciences*, 15(8), 300. Retrieved from <https://doi.org/10.3390/admsci15080300>.
- Sousa, M. J., & Sousa, M. (2020). Project-based learning to develop leadership competencies: Quantitative evidence and recommendations. *Proceedings of the IATED Conference*, 3575-3579. Retrieved from <https://library.iated.org/view/SOUSA2020PRO>.
- Turner, A. (2025). Leadership skills necessary for leaders to avoid challenges with productivity and motivation. *Open Journal of Business and Management*, 13(4), 789-802. Retrieved from <https://www.scirp.org/journal/paperinformation?paperid=144990>.
- Tyron, V. O. (2023). Stages of forming the ability for critical thinking in future law bachelors. In *SCIENTIA: Collection of scientific papers* (pp. 167-169). Athens, Hellenic Republic.

REFERENCES

- Kuznietsova, K. O., & Chenusha, O. S. (2023). Emotsiyni intelekt u povedinkovii ekonomitsi [Emotional intelligence in behavioral economics]. *Ekonomichnyi visnyk NTUU "Kyivskyi politekhnichnyi instytut"*, 26, 14-17. Vzyato z <https://doi.org/10.20535/2307-5651.26.2023.287403>. [in Ukrainian].
- Marchenko, O. H. (2022). Krytychne myslennia yak faktor protydii vorozhomu informatsiino-politychnomu vplyvu [Critical thinking as a factor of counteracting hostile information and political influence]. In *Osobystist, Suspilstvo, Viina* (pp. 77-79). Kharkiv. Vzyato z <https://surl.li/htyajr> [in Ukrainian].
- Miroshnichenko, V. (2019). Vykorystannia interaktyvnykh tekhnolohii u pidhotovtsi maibutnikh yurystiv [Use of interactive technologies in the training of future lawyers]. *Osvitnii prostir Ukrainy*, 17, 85-91. Vzyato z <https://doi.org/10.15330/esu.1.85-91>. [in Ukrainian].
- Musiienko, A. V., & Zhuk, A. M. (2023). Aktualnist krytychnoho myslennia v profesiinii diialnosti yurysta pid chas ahresii Rosii proty Ukrainy [Relevance of critical thinking in the professional activity of a lawyer during Russia's aggression against Ukraine]. *Kryminalne pravo ta protses*, 148-152. Vzyato z <https://doi.org/10.32703/2663-6352/2023-2-14-148-152>. [in Ukrainian].
- Rusnak, L. M. (2025). Metody rozvytku yurydychnoho myslennia v protsesi profesiinoi pidhotovky yurystiv [Methods of developing legal thinking in the process of professional training of lawyers]. *Ukrainskyi polityko-pravovy diskurs*, 7. Vzyato z <https://doi.org/10.5281/zenodo.14586993>. [in Ukrainian].
- Sutiaha, O., & Dovhan, A. (2022). Osoblyvosti sotsialno-pravovoi pidhotovky maibutnikh yurystiv: amerykanska ta brytanska modeli [Features of socio-legal training of future lawyers: american and british models].

- American and British models]. *Comparative Professional Pedagogy*, 12(2), 82-90. Vzyato z [https://doi.org/10.31891/2308-4081/2022-12\(2\)-9](https://doi.org/10.31891/2308-4081/2022-12(2)-9). [in Ukrainian].
- Chernovskyi, O. K. (2021). *Profesiine myslennia yak faktor stanovlennia suchasnoho pravnyka [Professional thinking as a factor in the formation of a modern lawyer]*. Chernivtsi: Tekhnodruk. Vzyato z <https://surl.lt/mcacza> [in Ukrainian].
- Amissah-Wilson, J., & Segbenya, M. (2025). Emotional intelligence and employee productivity in a developing economy: Analysing the moderating and mediating effect of gender and teamwork. *Humanities and Social Sciences Communications*, 12, 1645. Retrieved from <https://doi.org/10.1057/s41599-025-05255-3>. [in English].
- Ho, T. T., Phan Thanh, H., Nguyen, T.-H., & Mai Thi, T. (2024). Mapping emotional intelligence and job performance: A bibliometric and thematic analysis. *Problems and Perspectives in Management*, 23(1). Retrieved from <https://surl.li/fmzwnh>. [in English].
- Kumar, R., & Gupta, S. (2025). *The importance of emotional intelligence in leadership for building an effective team*. arXiv Preprint. Retrieved from <https://arxiv.org/abs/2510.07004>. [in English].
- Salameh-Ayanian, M., Tamer, N., & Jabbour Al Maalouf, N. (2025). The importance of emotional intelligence in managers and its impact on employee performance amid turbulent times. *Administrative Sciences*, 15(8), 300. Retrieved from <https://doi.org/10.3390/admsci15080300>. [in English].
- Sousa, M. J., & Sousa, M. (2020). Project-based learning to develop leadership competencies: Quantitative evidence and recommendations. In *Proceedings of the IATED Conference* (pp. 3575-3579). Retrieved from <https://library.iated.org/view/SOUSA2020PRO>. [in English].
- Turner, A. (2025). Leadership skills necessary for leaders to avoid challenges with productivity and motivation. *Open Journal of Business and Management*, 13(4), 789-802. Retrieved from <https://www.scirp.org/journal/paperinformation?paperid=144990>. [in English].
- Tyron, V. O. (2023). Stages of forming the ability for critical thinking in future law bachelors. In *SCIENTIA: Collection of Scientific Papers* (pp. 167-169). Athens, Hellenic Republic.

THE ROLE OF CRITICAL THINKING IN PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF FUTURE LAWYERS

Olha Sozoniuk

Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor at the Department of
Developmental and Pedagogical Psychology
Rivne State University of Humanities

 <https://orcid.org/0000-0002-6810-6341>

Oleh Khomyn

PhD Student at the Department of
Developmental and Pedagogical Psychology
Rivne State University of Humanities

 <https://orcid.org/0009-0001-7210-9289>

DOI https://doi.org/10.35619/prap_rv.vi25.472

Abstract. *The article examines the theoretical and analytical foundations of critical thinking and its role in the professional development of future lawyers. Particular attention is given to the educational mechanisms through which this cognitive competence influences the quality of legal training. The study aims to clarify the psychological and pedagogical patterns that enable students to work effectively with legal uncertainty, maintain logical consistency in situations involving*

complex choices, and preserve analytical autonomy across different educational and professional contexts.

The methodological framework is based on systemic, structural-functional, and comparative approaches. Their application makes it possible to conceptualize critical thinking as a multidimensional phenomenon encompassing analytical skills, reflexivity, and logically grounded judgment.

The study identifies key contradictions within the educational environment that hinder the development of critical thinking, including the dominance of reproductive learning practices, the formalization of instruction, and the limited use of real cases and discussion-based formats. These factors contribute to a gap between theoretical training and the practical demands of the legal profession. The article demonstrates that the integration of problem-based learning and legal clinics can help bridge this gap by fostering stable skills in argumentation, analysis, and professional responsibility.

The findings support the development of a practice-oriented model for integrating critical thinking into the educational process, in which it functions not as a declarative requirement but as a genuine professional competence of law students. The proposed approaches may be used to modernize curricula, enhance teaching methodologies, and create an educational environment that supports intellectual independence.

Key words: *critical thinking, analytical activity, curriculum, project-based learning, ability to work with ambiguity, reflexivity.*

Стаття надійшла до редакції 04.10.2025

УДК 616.89-008.441.13-053.2:159.922.7

Учитель Інна

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогічної та вікової психології
Дніпровського національного університету
імені Олеся Гончара,

 <https://orcid.org/0000-0002-1872-5048>**Войнікова Ольга**

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти,
Дніпровського національного університету
імені Олеся Гончара,

 <https://orcid.org/0009-0001-5468-0895>DOI https://doi.org/10.35619/prap_rv.vi25.450

РОЗЛАДИ ХАРЧУВАННЯ В РАНЬОМУ ДИТИНСТВІ: ІНТЕГРАТИВНИЙ ОГЛЯД МУЛЬТИДИСЦИПЛІНАРНИХ ВТРУЧАНЬ ТА КЛІНІЧНИХ СТРАТЕГІЙ УПРАВЛІННЯ

Анотація. Розлади харчування в ранньому дитинстві становлять складну клінічну проблему, що поєднує медичні, сенсорно-моторні, емоційні та психосоціальні компоненти. Метою статті є інтегративний аналіз сучасних наукових підходів до розуміння та лікування порушень харчової поведінки у дітей раннього віку, зокрема у контексті моделей Avoidant/Restrictive Food Intake Disorder (ARFID) та Pediatric Feeding Disorder (PFD). Методологічною основою дослідження є систематизований огляд публікацій 2010 – 2024 років, представлених у базах PubMed, Scopus, PsycINFO та Google Scholar, із застосуванням ключових термінів «PFD», «ARFID», «feeding difficulties in childhood», «oral-motor dysfunction» та «multidisciplinary intervention».

У роботі здійснено порівняльний аналіз діагностичних критеріїв ARFID і PFD, виокремлено спільні риси – сенсорну гіперчутливість, орально-моторну незрілість і поведінкову ригідність – та окреслено концептуальні відмінності між психіатричною та біопсихосоціальною моделями харчових порушень. Особливу увагу приділено мультидисциплінарним клінічним втручанням, що включають сенсорну десенсибілізацію, поведінкові стратегії, батьківський коучинг і міжпрофесійну координацію у форматі «feeding team». Підкреслено роль сімейного контексту та стилю батьківського виховання як детермінант харчової поведінки.

Результати огляду свідчать, що ефективне ведення дитячих розладів харчування потребує комплексної діагностики, раннього втручання та узгодженої взаємодії фахівців різних галузей. У перспективі актуальним є впровадження підходів імплементаційної науки та культурно адаптованих моделей терапії для покращення доступності допомоги дітям із харчовими порушеннями.

Ключові слова: розлади харчування, раннє дитинство, ARFID, PFD, мультидисциплінарний підхід, сенсорна десенсибілізація, поведінкові втручання, батьківський коучинг, харчова вибірковість, вибагливі їдці, відмова від їжі.

Постановка проблеми. Розлади харчування в дитинстві становлять складний біопсихосоціальний феномен, який інтегрує медичні, нейророзвиткові, сенсорно-моторні, емоційно-поведінкові та сімейно-соціальні чинники. У сучасних умовах спостерігається зростання частоти харчових труднощів серед дітей раннього віку, що вимагає

переосмислення традиційних клінічних підходів і переходу до мультидисциплінарної моделі оцінки та втручання. Незважаючи на зростання кількості зарубіжних публікацій, присвячених цьому феномену, у вітчизняній науковій літературі відсутня цілісна систематизація сучасних підходів до розуміння та лікування дитячих порушень харчування. Проблема ускладнюється відсутністю єдності термінології, чітких діагностичних критеріїв і стандартизованих клінічних алгоритмів ведення таких дітей.

Особливу складність становить відмежування поведінкових і сенсорно-моторних труднощів від медично зумовлених порушень, а також відсутність інтегрованої моделі, яка б пояснювала взаємозв'язок між біологічними, психоемоційними та соціальними чинниками. Унаслідок цього діти з ознаками розладів харчування часто залишаються без своєчасної допомоги або отримують фрагментоване лікування, спрямоване на окремі аспекти проблеми.

На міжнародному рівні відбувається поступова уніфікація діагностики завдяки запровадженню понять Avoidant/Restrictive Food Intake Disorder (ARFID) та Pediatric Feeding Disorder (PFD). Однак їх практичне застосування в українській клінічній та реабілітаційній практиці залишається обмеженим, а питання інтеграції мультидисциплінарних підходів потребує подальшого вивчення. Це визначає наукову та практичну значущість системного огляду сучасних доказових стратегій діагностики й терапії ранніх розладів харчування у дітей. Додаткової уваги потребує вивчення сімейних і поведінкових детермінант порушень харчування, ролі батьківського стилю, емоційної регуляції та якості взаємодії «батьки – дитина» у виникненні й підтриманні проблемної харчової поведінки. Недостатня інтеграція між медичними, психологічними та терапевтичними службами ускладнює формування цілісних клінічних маршрутів, що знижує ефективність втручань.

Таким чином, актуальною науковою проблемою є обґрунтування та систематизація мультидисциплінарних стратегій діагностики й терапії дитячих розладів харчування на основі сучасних доказових підходів і концепції раннього втручання.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Цей огляд було проведено шляхом пошуку наукової літератури, опублікованої в період з 2010 по 2024 рік. у базах PubMed, Scopus, PsycINFO та Google Scholar. Використовувалися ключові терміни: «PFD», «ARFID», «feeding difficulties in childhood», «sensory food aversion», «oral-motor dysfunction», «feeding therapy» та «multidisciplinary intervention». До аналізу включалися дослідження, що стосувалися дітей 0 – 7 років, розглядали діагностичні критерії ARFID або PFD, етіологічні чинники (сенсорні, емоційні, моторні) чи терапевтичні підходи (харчові ланцюжки, тренінги для батьків) та були опубліковані англійською мовою. Виключалися роботи, присвячені лише органічній гастроінтестинальній патології без поведінкових або розвиткових аспектів, а також поодинокі клінічні випадки.

У сучасній науковій літературі розлади харчування в ранньому дитинстві дедалі частіше розглядаються крізь призму багатовимірних моделей, що поєднують медичні, нутритивні, сенсорно-моторні та психосоціальні компоненти. Запровадження у DSM-5 діагностичної категорії ARFID стало важливою віхою в уточненні критеріїв обмежувальної харчової поведінки, не пов'язаної з образом тіла, та сприяло виокремленню специфічних клінічних профілів, зумовлених сенсорною гіперчутливістю, низьким інтересом до їжі або страхом негативних наслідків. Паралельно розвивається концепція PFD, що пропонує біопсихосоціальну рамку для оцінки дитячих розладів харчування, інтегруючи медичні, нутритивні, моторно-сенсорні й психосоціальні домени. Консенсусне визначення було опубліковано в Journal of Pediatric Gastroenterology and Nutrition у січні 2019 року. У 2021 році в США Комітет з координації та обслуговування МКХ-10 створив оновлення, а 1 жовтня 2021 року, з'явився новий код в МКХ-10 для PFD.

Роботи Sdravou та ін (2021). демонструють, що навіть серед типово розвиваючихся дітей раннього віку значна частка стикається з вибірковістю, відмовою від конкретних текстур або форм їжі, що супроводжується підвищеною сімейною напругою. Дослідження

Ковасіс (2021) та ін. показали, що PFD має суттєву поширеність у популяції дітей до п'яти років, що підтверджується страховими даними та підкреслює його вагу як окремої клінічної одиниці.

Окремим напрямом розвиваються роботи, присвячені сенсорній чутливості та харчовій вибірковості, особливо в контексті нейророзвиткових розладів. Дослідження Cermak, Curtin та Bandini (2010) довели, що у дітей з розладом аутистичного спектра харчові труднощі часто поєднуються з вираженою сенсорною гіперчутливістю, що виявляється у вибірковості за текстурою, запахом і виглядом їжі. Ці результати корелюють із моделлю PFD, у якій сенсорно-моторний домен розглядається як ключовий компонент патогенезу розладів харчування. Поряд із тим, у клінічних оглядах ARFID акцентується на ролі тривоги, умовно-рефлекторного уникання їжі після негативних досвідів (задуха, блювання) та емоційної дисрегуляції, що наближає цей діагноз до межі між психіатричною й поведінковою науками.

Вагомий пласт досліджень стосується стандартизації діагностичних інструментів. Розробка та валідація скринінгових і діагностичних опитувальників, зокрема Nine-Item ARFID Screen (NIAS), Eating Disorder Assessment for DSM-5 (EDA-5) і PARDI-AR-Q, сприяли виокремленню специфічних профілів симптомів ARFID та їх відмежуванню від інших розладів харчової поведінки. У сфері клінічної практики наголошується на важливості мультидисциплінарної оцінки, яку системно описують рекомендації Американської асоціації мовлення та слуху, де підкреслюється необхідність участі педіатра, дієтолога, логопеда, ерготерапевта й психолога у веденні дітей із порушеннями харчування.

Дослідження сімейних і соціальних детермінант харчової поведінки дітей показують, що батьківський стиль, структурування прийомів їжі та якість взаємодії в сім'ї є важливими предикторами формування як адаптивних, так і проблемних харчових патернів. Роботи Baumrind (1966) та огляд Patrick і Nicklas (2005) засвідчили, що авторитарний стиль виховання, контроль і примус до їжі асоціюються з вищим рівнем харчової вибірковості та конфліктами під час годування, тоді як авторитетний стиль сприяє гнучкості та позитивному ставленню до їжі. Практичні роботи Rowell (2015), Satter (1986) і McGlothlin (2015) фокусуються на концепції «відповідального/чуйного годування», що наголошує на важливості розпізнавання сигналів голоду й насичення, зниженні батьківської тривоги та формуванні позитивного досвіду спільних прийомів їжі.

Ще одним важливим вектором розвитку є дослідження ефективності мультидисциплінарних програм втручання. Роботи Benton та ін., а також Williams та ін. демонструють, що інтегровані «feeding team» підходи зменшують залежність від зондового харчування, покращують нутритивний статус і якість життя родин порівняно з розрізненими формами терапії. У цих програмах поєднуються сенсорна десенсибілізація, поведінкові протоколи, тренінги для батьків та міжпрофесійна координація, що узгоджується з концептуальними положеннями PFD як мультидисциплінарного діагнозу.

Водночас, попри значний прогрес у теоретичній розробці проблеми та накопичення емпіричних даних, низка аспектів залишається недостатньо вивченою. Зокрема, мало досліджень присвячено довгостроковим наслідкам ранніх розладів харчування для емоційного розвитку, сімейної динаміки та психічного здоров'я у підлітковому й дорослому віці, а також культурно-специфічним особливостям харчових патернів у різних країнах, включно з Україною. Це обґрунтовує потребу в подальших інтегративних дослідженнях, орієнтованих на поєднання біопсихосоціальних моделей, імплементаційної науки та практик співдизайну з участю сімей і мультидисциплінарних команд.

Метою статті є здійснення аналізу сучасних наукових підходів до діагностики, етіології та терапії розладів харчування в ранньому дитинстві, із систематизацією мультидисциплінарних стратегій клінічного втручання. У межах статті передбачено порівняння концептуальних моделей ARFID та PFD, визначення їх спільних і відмінних

характеристик, а також обґрунтування ефективності міжпрофесійної співпраці у веденні дітей із порушеннями харчування.

Центральним об'єктом статті є модель PFD, запропонована Goday та ін. (2019), що класифікує порушення харчування за чотирма доменами: медичним, нутритивним, сенсорно-моторним і психосоціальним. Порівняння PFD з ARFID дозволяє простежити спільні риси – сенсорну відразу, затримку орально-моторних навичок і емоційну дисрегуляцію.

Виклад основного матеріалу. Розлади харчування в ранньому дитинстві дедалі частіше визнаються серйозною клінічною проблемою, що проявляється сенсорною гіперчутливістю, затримкою орально-моторного розвитку та поведінковою ригідністю. Їх часто помилково сприймають як вікові особливості, що призводить до затримки діагностики. За даними досліджень, до 45% дітей із типовим розвитком і до 80% дітей із затримками розвитку мають труднощі з харчуванням (Sdravou, 2021; Kleinert, 2017).

ARFID Avoidant/Restrictive Food Intake – розлад уникання чи обмеження їжі, не пов'язаний із образом тіла, зумовлений сенсорними факторами, страхом негативних наслідків або низьким апетитом. Pediatric Feeding Disorder (PFD) описує труднощі з харчуванням як багатовимірне явище з медичними, нутритивними, моторно-ковтальними та психосоціальними компонентами. За даними страхових вибірок США, PFD виявляють у 1 з 23 – 37 дітей віком до п'яти років (Kovacic, 2021). Часто у таких дітей спостерігається недоїдання, особливо за наявності хронічних хвороб або затримки розвитку.

Розлади харчування у ранньому дитинстві охоплюють різноманітні труднощі, що впливають на здатність дитини споживати їжу по віку. Раніше ці порушення розглядалися окремо в медичному, поведінковому й розвитковому контекстах. Введення діагнозу ARFID у DSM-5 уточнило критерії обмежувальної поведінки, не пов'язаної з образом тіла (American Psychiatric Association, DSM-5™, 2013). ARFID включає сенсорне уникання, низький інтерес до їжі та страх негативних наслідків (задуха, блювання). Діагноз ставиться за умов недостатності харчування, втрати ваги або соціально-психологічних труднощів.

Оскільки психіатрична модель ARFID не враховує моторні чи розвиткові аспекти, у 2019 році запропоновано PFD – багатовимірну систему, що охоплює чотири сфери: медичну, нутритивну, моторно-сенсорну і психосоціальну (Goday, 2019). Для діагнозу достатньо вираженого порушення хоча б в одній із них. ARFID і PFD мають спільні нутритивні та психосоціальні критерії, проте PFD також охоплює медичні та механічні труднощі.

Для діагностики ARFID закордоном використовують Nine-Item ARFID Screen (NIAS), який оцінює сенсорне уникання, низький апетит і страх негативних наслідків (Zickgraf, 2018). Інші інструменти – PARDI та EDA-5 – допомагають відрізнити ARFID від інших порушень (Bryant-Waugh, 2022; Sysko, 2015). Виявлення PFD передбачає аналіз зросту, медичної історії, орально-моторного розвитку та бесіди з батьками. Американська асоціація мовлення та слуху рекомендує командну оцінку за участі педіатра, дієтолога, логопеда, ерготерапевта та психолога (ASHA 2023). Хоча PFD і ARFID мають спільні поведінкові риси, ARFID належить до психіатричної класифікації, тоді як PFD – до ширшої біопсихосоціальної моделі, що потребує міждисциплінарного втручання.

Розлади харчування у ранньому дитинстві часто формуються не лише через сенсорні, моторні чи медичні фактори, але й у тісному зв'язку із сімейним контекстом і стилем виховання. Дослідження показують, що взаємодія між дитиною та батьками має вирішальне значення у виникненні та підтриманні харчових порушень. Контролюючі форми батьківської поведінки – примус до їжі, надмірний нагляд чи критика – пов'язані з підвищеною тривожністю, конфліктами під час їди та посиленням відмови від харчування. Водночас відсутність структурованих сімейних ритуалів і регулярних прийомів їди сприяє хаотичній харчовій поведінці.

Батьківське моделювання відіграє не менш важливу роль. Діти засвоюють харчові установки батьків, зокрема поляризацію продуктів на «корисні» і «шкідливі» або схильність

до надмірних обмежень у їжі. Конфлікти, відволікання гаджетами чи нестача уваги під час прийомів їди формують негативні асоціації з процесом годування та може закріплювати унікаючу поведінку. Стиль виховання також впливає на розвиток харчових навичок. Авторитарний стиль, що поєднує високий контроль і низьку чутливість, часто спричиняє відмову від їжі, тоді як авторитетний, який поєднує структуру з теплом і підтримкою, асоціюється з більш адаптивною поведінкою та гнучкістю у виборі їжі. Тому ефективне лікування дитячих розладів харчування має включати оцінку стилю батьківства та навчання батьків ефективним стратегіям взаємодії.

Модель «feeding team», поширена у Північній Америці та Європі, вважається найефективнішою у веденні дитячих розладів харчування. До складу таких команд входять педіатр, психіатр, гастроентеролог та інші лікарі, логопед, ерготерапевт, психолог, харчовий терапевт і дієтолог. Вони працюють у спільному діагностичному полі, погоджують цілі та регулярно проводять колективні обговорення випадків. Такий підхід підвищує узгодженість, зменшує ризик суперечливих рекомендацій і покращує задоволеність родин лікувальним процесом (Benton, 2024).

Одним із ключових напрямів є сенсорна десенсибілізація – поетапне зниження реактивності на небажані властивості їжі, зокрема текстуру, запах або вигляд. Дитина поступово звикає до нових сенсорних відчуттів, починаючи з дотику чи нюху й переходячи до дегустації, без примусу до ковтання. Цей процес часто поєднується з грою, вільною взаємодією з продуктами та поступовим розширенням дієти за принципом «харчових ланцюжків» схожих за характеристиками страв. Успішність десенсибілізації зростає, коли вона супроводжується навчанням батьків і створенням спокійної, передбачуваної атмосфери під час їди.

Поведінкові стратегії спрямовані на формування прийняття їжі через позитивне підкріплення та поступову експозицію. Замість тиску чи покарань застосовуються ієрархії толерантності, де дитина поступово переходить від спостереження за їжею до дотику, дегустації та споживання. Психотерапевти, працюючи з родинами, допомагають батькам розпізнавати власні тривожні реакції та уникати контролюючих дій, перетворюючи годування з поля конфлікту на можливість позитивної взаємодії.

Невід'ємною частиною сучасних втручань є батьківський коучинг, який розглядає батьків як активних учасників терапії. Навчання спрямоване на підвищення впевненості батьків, зниження тривоги та створення безпечного, передбачуваного середовища. Програми, орієнтовані на «відповідальне\чуйне годування», навчають батьків розпізнавати сигнали дитини, підтримувати межі без тиску та забезпечувати емоційну стабільність під час їди. Результативність таких програм безпосередньо залежить від рівня залученості батьків і послідовності їхніх дій удома, а також від емпатії, культурної чутливості та підтримки з боку фахівців.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Розлади харчування у ранньому дитинстві – складне багатофакторне явище. Їхній розвиток зумовлений поєднанням медичних, біологічних, сенсорних, емоційних і міжособистісних чинників, що вимагає мультидисциплінарного підходу та міждисциплінарної співпраці. Діти з такими порушеннями часто мають не лише медичні, фізіологічні чи сенсорні труднощі, а й проблеми емоційного розвитку та стосунків із батьками. Ефективне лікування повинно поєднувати індивідуалізовані стратегії, сенсорну десенсибілізацію, моторні й поведінкові втручання, а також батьківські тренінги.

Майбутні дослідження дитячих розладів харчування мають зосередитися на підходах, що дозволить глибше зрозуміти розвиток, чинники ризику та віддалені наслідки ранніх харчових труднощів. Подальші клінічні розробки повинні залучати батьків, педагогів і терапевтів, забезпечуючи культурну відповідність, практичність і сталість втручань. Використання співдизайну та імплементаційної науки допоможе скоротити розрив між

теорією та практикою, що особливо важливо для країн із обмеженим доступом до спеціалізованої допомоги, зокрема України.

СПИСОК ПОСИЛАНЬ

- American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). American Psychiatric Publishing. Retrieved from <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>.
- American Speech-Language-Hearing Association. (2023). Pediatric feeding and swallowing: *Clinical practice portal*. Retrieved from <https://surl.li/roxbwu>
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37(4), 887-907. Retrieved from <https://doi.org/10.2307/1126611>.
- Benton, K., Delzell, D., Nalepa, N., & Eicher, P. (2024). Characterization and impact of a multidisciplinary outpatient pediatric feeding and swallowing program. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 36(5), 885-902. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s10882-024-09946-8>.
- Bryant-Waugh, R., Stern, C. M., Dreier, M. J., Micali, N., & Thomas, J. J. (2022). Preliminary validation of the Pica, ARFID, and rumination disorder interview ARFID questionnaire (PARDI-AR-Q). *Journal of Eating Disorders*, 10, 179. Retrieved from <https://doi.org/10.1186/s40337-022-00706-7>.
- Cermak, S. A., Curtin, C., & Bandini, L. G. (2010). Food selectivity and sensory sensitivity in children with autism spectrum disorders. *Journal of the American Dietetic Association*, 110(2), 238-246. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.jada.2009.10.032>.
- Goday, P. S., Huh, S. Y., Silverman, A., Lukens, C. T., Dodrill, P., Cohen, S. ... Kenzer, A. (2019). Pediatric feeding disorder: Consensus definition and conceptual framework. *Journal of Pediatric Gastroenterology and Nutrition*, 68(1), 124-129. Retrieved from <https://doi.org/10.1097/MPG.0000000000002188>.
- Kerzner, B., Milano, K., MacLean, W. C., Berall, G., Stuart, S., & Chatoor, I. (2015). A practical approach to classifying and managing feeding difficulties. *Pediatrics*, 135(2), 344-353. Retrieved from <https://doi.org/10.1542/peds.2014-1630>.
- Kleinert, J. O. (2017). Pediatric feeding disorders and severe developmental disabilities. *Seminars in Speech and Language*, 38(2), 116-125. Retrieved from <https://doi.org/10.1055/s-0037-1599109>.
- Kovacic, K., Rein, L. E., Szabo, A., Kommareddy, S., Bhagavatula, P., & Goday, P. S. (2021). Pediatric feeding disorder: A nationwide prevalence study. *Journal of Pediatrics*, 228, 126-131. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2020.07.047>.
- Patrick, H., & Nicklas, T. A. (2005). A review of family and social determinants of children's eating patterns and diet quality. *Journal of the American College of Nutrition*, 24(2), 83-92. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/07315724.2005.10719448>.
- Rowell, K., & McGlothlin, J. (2015). *Helping your child with extreme picky eating: A step-by-step guide for overcoming selective eating, food aversion, and feeding disorders*. New Harbinger Publications.
- Satter, E. M. (1986). The Feeding Relationship. *Journal of the American Dietetic Association*, 86(3), 352-356.
- Sdravou, K., Fotoulaki, M., Emmanouilidou-Fotoulaki, E., Andreoulakis, E., Makris, G., Sotiriadou, F., & Printza, A. (2021). Feeding problems in typically developing young children: A population-based study. *Children*, 8(5), 388. Retrieved from <https://doi.org/10.3390/children8050388>.
- Sysko, R., Glasofer, D. R., Hildebrandt, T., Klimek, P., Mitchell, J. E., Berg, K. C., & Wonderlich, S. A. (2015). The Eating Disorder Assessment for DSM-5 (EDA-5): Development and

- validation of a structured interview for feeding and eating disorders. *International Journal of Eating Disorders*, 48(5), 452-463. Retrieved from <https://doi.org/10.1002/eat.22388>.
- Williams, C., VanDahm, K., Stevens, L. M., & Gosa, M. M. (2017). Improved outcomes with an outpatient multidisciplinary intensive feeding therapy program compared with weekly feeding therapy to reduce enteral tube feeding dependence in medically complex young children. *Current Gastroenterology Reports*, 19, 33. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s11894-017-0569-6>.
- Zickgraf, H. F., & Ellis, J. M. (2018). Initial validation of the Nine Item ARFID Screen (NIAS): A measure of avoidant/restrictive food intake disorder symptoms. *Appetite*, 123, 32-42. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.appet.2017.11.111>.
- Zimmerman, J., & Fisher, M. (2017). Avoidant/restrictive food intake disorder (ARFID). *Current Problems in Pediatric and Adolescent Health Care*, 47(4), 95-103. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.cppeds.2017.02.005>.

EATING DISORDERS IN EARLY CHILDHOOD: AN INTEGRATIVE REVIEW OF MULTIDISCIPLINARY INTERVENTIONS AND CLINICAL MANAGEMENT STRATEGIES

Inna Uchytel

Ph.D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Department of Pedagogical and Developmental Psychology,
Oles Honchar Dnipro National University
 <https://orcid.org/0000-0002-1872-5048>

Olha Voinikova

Master's Degree Candidate in Psychology,
Specialty 053 Psychology,
Oles Honchar Dnipro National University,
 <https://orcid.org/0009-0001-5468-0895>

DOI https://doi.org/10.35619/prap_rv.vi25.450

Abstract. *Eating disorders in early childhood represent a complex clinical phenomenon that integrates medical, sensory-motor, emotional, and psychosocial components. The aim of this article is to provide an integrative analysis of contemporary scientific approaches to understanding and treating feeding and eating disturbances in young children, particularly within the frameworks of Avoidant/Restrictive Food Intake Disorder (ARFID) and Pediatric Feeding Disorder (PFD). The methodological basis of the study is a systematic review of publications from 2010 to 2024 indexed in PubMed, Scopus, PsycINFO, and Google Scholar databases, using the key terms «PFD», «ARFID», «feeding difficulties in childhood», «oral-motor dysfunction», and «multidisciplinary intervention». The paper presents a comparative analysis of the diagnostic criteria for ARFID and PFD, identifying their shared features-sensory hypersensitivity, oral-motor immaturity, and behavioral rigidity-while outlining the conceptual distinctions between psychiatric and biopsychosocial models of feeding disorders. Particular attention is given to multidisciplinary clinical interventions, including sensory desensitization, behavioral strategies, parent coaching, and interprofessional coordination within a «feeding team» framework. The study emphasizes the role of family context and parenting style as determinants of feeding behavior.*

The results of the review indicate that the effective management of pediatric feeding disorders requires comprehensive assessment, early intervention, and coordinated collaboration

among professionals from multiple disciplines. Future directions include the implementation of evidence-based practices from implementation science and the adaptation of culturally sensitive therapeutic models to improve access to care for children with feeding disorders.

Key words: *eating disorders, early childhood, ARFID, PFD, multidisciplinary approach, sensory desensitization, behavioral interventions, parent coaching, food selectivity, picky eaters, food refusal.*

Стаття надійшла до редакції 13.11.2025

УДК: 159.955:37.018.43:37.015.3:378:316.42

Шевченко Тетяна

асистент кафедри практичної психології,
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
Криворізького державного педагогічного університету, <https://orcid.org/0000-0002-7466-5174>DOI https://doi.org/10.35619/prap_rv.vi25.454

**КЛІПОВЕ МИСЛЕННЯ ТА МЕТАКОГНІТИВНИЙ КОНТРОЛЬ ЯК
ВЗАЄМОДОПОВНЮВАЛЬНІ РЕСУРСИ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ
НАВЧАННЯ МОЛОДІ У СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ УМОВАХ:
АПРОБАЦІЯ ПРОГРАМИ**

***Анотація.** У статті проаналізовано взаємозв'язок кліпового мислення та метакогнітивного контролю як взаємодоповнювальних ресурсів підвищення ефективності навчання студентів у сучасних освітніх умовах. Показано, що здатність швидко опрацьовувати фрагментовану інформацію може слугувати основою для розвитку усвідомлених стратегій планування, моніторингу та оцінювання власної навчальної діяльності, особливо в умовах підвищеної когнітивної та емоційної напруги. У цьому контексті змішане навчання створює умови, за яких поєднання цих механізмів набуває особливого значення та забезпечує більш гнучку адаптацію до сучасних освітніх викликів.*

Представлено результати адаптації та апробації програми розвитку метакогнітивного контролю, спрямованої на конструктивне використання елементів кліпового сприймання інформації та підсилення здатності студентів до гнучкого вибору навчальних стратегій у різних навчальних ситуаціях. Програма має універсальний, міжгалузевий характер і може бути використана у підготовці здобувачів гуманітарного та технічного спрямування, оскільки орієнтована на формування загальнонавчальних, регулятивних і метакогнітивних умінь, релевантних для різних освітніх траєкторій та форм організації навчання. Емпіричні дані підтверджують її ефективність, а також практичну значущість для підтримки освітньої реадaptaції молоді в умовах сучасного освітнього простору.

***Ключові слова:** кліпове мислення; метакогнітивний контроль; метакогнітивні стратегії; саморегуляція; змішане навчання; здобувачі освіти; програма розвитку.*

Постановка проблеми. Сучасний інформаційний простір висуває перед молоддю низку нових когнітивних і емоційних викликів, пов'язаних зі змінами у форматах навчання, зростанням ролі самостійної роботи та нерівномірністю інформаційних потоків. За таких умов особливої ваги набуває здатність поєднувати швидке фрагментарне сприймання інформації, характерне для сучасного когнітивного стилю, зі свідомим регулюванням навчальної діяльності та побудовою цілісних стратегій опрацювання матеріалу. Попри те, що кліпове мислення розглядається переважно як фактор ризику, його потенціал як ресурсу, який може бути інтегрований у механізми метакогнітивного контролю для підтримки освітньої реадaptaції студентів, залишається науково недостатньо розкритим. Це зумовлює потребу у комплексних емпіричних дослідженнях та апробованих програмах, здатних компенсувати наявні прогалини та забезпечити більш ефективну адаптацію молоді до сучасних умов навчання.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Сучасні наукові джерела засвідчують підвищений інтерес до проблеми метакогнітивного контролю як ключового механізму успішного навчання у цифровому та змішаному форматах (Flavell, 1979; Zimmerman, 2002).

Дослідники наголошують на тому, що саме здатність планувати, моніторити й оцінювати власну пізнавальну діяльність визначає навчальну автономність і стійкість у середовищах з високим навантаженням на саморегуляцію.

Разом із тим, у науковому дискурсі зберігається низка суперечностей щодо феномену кліпового мислення. Частина авторів розглядає його як чинник фрагментації уваги та поверхневості пізнання (Літвінова, 2017; Плот, 2019), тоді як інші підкреслюють потенціал вибіркової, швидкої і мікроаналітики як ресурсу для роботи з великими масивами цифрової інформації (Бушуєв та ін., 2024). Однак комплексних досліджень, що аналізують взаємодію кліповості з метакогнітивними стратегіями, практично немає — ці два напрями вивчаються переважно окремо. Додатковою проблемою є обмежена кількість емпіричних програм, які цілеспрямовано поєднують розвиток метакогнітивних умінь із корекцією наслідків кліповості в навчанні. Наявні інтервенції (Broadbent & Poon, 2015) здебільшого фокусуються на критичному мисленні, управлінні увагою чи організації навчальної діяльності, але не пропонують інтегрованих моделей, здатних трансформувати кліпове сприймання в активний компонент навчальної ефективності.

Тому, **мета публікації** спрямована на показ взаємодоповнювального поєднання кліпового мислення та метакогнітивного контролю для підвищення ефективності навчання, через представлення результатів апробації програми.

Виклад основного матеріалу дослідження. Перед представленням програми варто окреслити її теоретичне підґрунтя. Однією з ключових основ став підхід когнітивної екології, у межах якого навчання розглядається як взаємодія внутрішніх механізмів мислення з соціальним і цифровим середовищем (Clark, 2008). У такій моделі зовнішні ресурси — інформація, інструменти, взаємодія — узгоджуються з індивідуальними стратегіями уваги та рефлексії, що створює умови для інтеграції кліпових форм сприймання в аналітичні та метакогнітивні процеси. Важливою опорою для програми стали й нейропсихологічні дослідження, які демонструють зв'язок розвитку виконавчих функцій — планування, робочої пам'яті, когнітивної гнучкості — з навчальною ефективністю (Firth et al., 2019; Flavell, 1979). Саме ці механізми забезпечують свідому регуляцію пізнавальної діяльності й адаптацію до динамічних умов цифрового середовища.

Додатковим методологічним підґрунтям виступили конструктивістські та трансформативні підходи (Diamond, 2013; Miyake & Friedman, 2012), які підкреслюють, що навчання передбачає активне конструювання знань, переосмислення досвіду та формування нових когнітивних схем. Саме тому програма побудована як послідовність змістових етапів, спрямованих не на механічне засвоєння, а на глибоку перебудову мислення через рефлексію, аналіз і інтеграцію різних пізнавальних стратегій. Такий підхід забезпечує поступовий перехід від фрагментарного сприймання до цілісного, усвідомленого й аналітичного стилю навчання.

Тепер детальніше розглянемо зміст та особливості реалізації програми розвитку метакогнітивного контролю, впровадженій на базі Криворізького державного педагогічного університету. Програма була інтегрована у структуру чинних навчальних курсів у такий спосіб, щоб не дублювати їх зміст, а поглиблювати його за рахунок формування навичок усвідомленого опрацювання інформації. Такий підхід дозволив здобувачам освіти не лише виконувати навчальні завдання, а й осмислювати власні стратегії їх розв'язання, що сприяло більш глибокому та рефлексивному засвоєнню матеріалу. Усі теоретичні блоки, інструкції та практичні завдання було розміщено в цифровому середовищі Moodle, що забезпечило єдиний простір для роботи студентів і дозволило підтримувати динаміку міжаудиторної та самостійної діяльності. Зміст програми був розглянутий і схвалений на засіданні кафедри практичної психології університету, що підтвердило його відповідність освітнім стандартам та потребам здобувачів освіти.

Розроблена нами програма отримала назву «ANTICLIP» не випадково, вона відображає її концептуальну основу. Кожен компонент акроніма репрезентує окремий етап розвитку навчальної саморегуляції, а саме:

- *awareness* передбачає формування здатності усвідомлювати власні пізнавальні процеси й типові помилки мислення;
- *navigation* – оволодіння стратегіями орієнтування в інформаційному середовищі та критичного відбору джерел;
- *thinking* – розвиток умінь комбінувати різні способи мислення відповідно до навчального завдання;
- *integration* забезпечує поєднання когнітивних і метакогнітивних стратегій та узгодження мотиваційно-емоційних і інтелектуальних компонентів діяльності; *control* охоплює планування, моніторинг і оцінювання власних дій;
- *learning* – перенесення набутих умінь у реальні освітні ситуації;
- *planning* – формування здатності організовувати час, оптимізувати ресурси та вибудовувати індивідуальну освітню траєкторію.

Тобто, «ANTICLIP» репрезентує цілісну модель когнітивно-метакогнітивного зростання, у якій кожен елемент послідовно підсилює попередній, забезпечуючи перехід від спонтанного, фрагментарного сприймання інформації до системного, рефлексивного й керованого навчання. Програма виконує роль змістового мосту між кліповим мисленням і цілісним аналітичним опрацюванням навчального матеріалу, спрямовуючи природну фрагментарність сучасного інформаційного середовища у конструктивне русло критичного та інтегративного мислення.

Відповідно до концептуальної логіки розробленої програми, її зміст був упорядкований у низку тематичних блоків, що задають структуру роботи та окреслюють основні напрями діяльності здобувачів освіти. Кожен модуль має власний акцент і набір завдань, які розкривають відповідний компонент програми та забезпечують його практичне опрацювання. У таблиці нижче подано узагальнену характеристику цих блоків і їхній внесок у розвиток навчальної автономності та когнітивної гнучкості студентів.

Таблиця 1.

Структурно-функціональна модель модулів програми розвитку метакогнітивного контролю

Мета блоку	Основні завдання	Очікувані результати
<i>Сучасне мислення: кліпове/фрагментарне як контекст (Awareness/Navigation)</i>		
Поглибити розуміння особливостей кліпового та фрагментарного мислення і їх впливу на навчальну діяльність; сформувати здатність усвідомлено керувати власними інформаційними патернами.	- розкрити особливості кліпового мислення в цифровому середовищі; - навчити розпізнавати прояви фрагментарності у власному навчанні; - сформувати вміння інтегрувати фрагменти у цілісний зміст.	- розпізнає власні патерни кліпового мислення; - усвідомлює сильні й слабкі сторони фрагментарного сприйняття; - здатний інтегрувати фрагменти в логічну структуру.
<i>Навчання та способи мислення (Thinking/Integration)</i>		
Сформувати усвідомлення різних типів мислення та навчити комбінувати їх відповідно до навчальної задачі.	- ознайомити з різновидами мислення;	- визначає власний стиль мислення; - добирає підходящий спосіб мислення;

	- навчити обирати тип мислення за вимогами завдання; - розвинути здатність комбінувати стилі мислення.	- комбінує стилі для підвищення ефективності навчання.
<i>Метакогнітивний контроль і когнітивні стратегії (Control/ Integration)</i>		
Розвинути здатність планувати, моніторити та оцінювати власну навчальну діяльність, свідомо обираючи стратегії.	- ознайомити з функціями метакогнітивного контролю; - навчити вибору стратегії відповідно до типу завдання; - сформувати вміння оцінювати ефективність стратегій.	- усвідомлює функції метаког. контролю; - добирає стратегії відповідно до завдання; - аналізує їх ефективність; - прогнозує труднощі та способи їх подолання.
<i>Рефлексивні вміння (Control/ Learning)</i>		
Розвинути багаторівневу рефлексію — когнітивну, метакогнітивну та особистісну — як основу саморегуляції навчання.	- сформувати навичку аргументації й роботи з помилками; - навчити прогнозувати й оцінювати власний поступ; - навчити емоційній регуляції у навчанні.	- поєднує три рівні рефлексії; - визначає фактори успіху та перешкоди; - здійснює власний рефлексивний аналіз навчальної діяльності.
<i>Психотехнології навчання (Thinking/ Integration/ Learning)</i>		
Сформувати вміння застосовувати психотехнології для підвищення якості навчання та оптимізації мислення.	- ознайомити з дієвими психотехнологіями; - розвинути здатність інтегрувати їх у навчальні стратегії.	- володіє та застосовує базові психотехнології; - інтегрує техніки у власні стратегії; - оцінює їх ефективність.
<i>Індивідуальні ресурси ефективного навчання: тайм-менеджмент і відновлення (Planning/ Learning)</i>		
Розвинути здатність організовувати власний навчальний процес і підтримувати баланс між ресурсами та навантаженням.	- навчити методам організації часу; - ознайомити з принципами відновлення та роллю сну; - сформувати навички саморегуляції.	- організовує власний навчальний час; - підтримує баланс навантаження; - формує сталі навчальні звички.

На нашу думку, саме така структура демонструє, що поступовий перехід від блоків Awareness–Navigation до Planning формує послідовну й цілісну логіку розвитку метакогнітивних умінь. На початкових етапах здобувачі усвідомлюють особливості власного мислення, способи сприйняття та обробки інформації, навчаються орієнтуватися в інформаційному середовищі. Подальші модулі спрямовані на інтеграцію когнітивних і метакогнітивних стратегій, формування контролю, рефлексії та саморегуляції. Завершальний етап дозволяє вибудувати індивідуальну освітню траєкторію, оптимізувати особисті ресурси

та підтримувати сталий ритм навчальної діяльності. Така послідовність повністю відповідає сучасним підходам до метакогнітивного навчання та принципам персоналізованої освіти (Walkington, 2013; Zimmerman, 2002).

Разом з цим, реалізація програми спиралася на поєднання трьох ключових структурних компонентів, що були інтегровані у кожне заняття й виконували окремі функції у формуванні метакогнітивної компетентності здобувачів освіти, а сам: *теоретичний*, спрямований на засвоєння ключових понять і принципів (реалізовувався у форматі стислих змістових довідок, що забезпечували достатнє інтелектуальне підґрунтя); *практичний компонент* програми представлений системою вправ, що забезпечують перенесення теоретичних положень у реальні навчальні ситуації; *компонент самостійної роботи*, який посилював ефективність навчання, забезпечуючи можливість індивідуального опрацювання матеріалу й поглиблення рефлексії між заняттями.

Змістові модулі програми поєднували різні види практичних завдань (див. табл. 2), які дозволяли студентам застосовувати опрацьовані під час занять ідеї та техніки, а також поступово формувати необхідні навички саморегуляції й усвідомленого навчання.

Таблиця 2.

Практичний інструментарій змістових блоків програми «ANTICLIP»

Структурні компоненти заняття		
Теоретичний	Практичний	Самостійна робота
<i>Сучасне мислення: кліпове/фрагментарне як контекст</i>		
Аналіз особливостей кліпового та фрагментарного мислення; вплив цифрового середовища; визначення типових когнітивних патернів	Виконання аналітичної обробки інформаційних фрагментів. Дискусія «Кліпове мислення: ризик чи ресурс?»; Відтворення цілісного змісту на основі фрагментованого матеріалу	Ведення тижневого спостереження за особистими патернами фрагментарного мислення. Аналітичне есе «Фрагментарність у моєму навчанні: ризики та можливості». <i>рефлексивний щоденник</i> .
<i>Навчання та способи мислення</i>		
Ознайомлення з різновидами мисленням; принципами їхнього комбінування.	Самодіагностика стилів мислення; побудова «карти навчальних стратегій»; групове обговорення кейсів на поєднання способів мислення	Мікроексперимент із комбінування способів мислення у власному навчальному завданні. Самоаналіз отриманих результатів. <i>рефлексивний щоденник</i>
<i>Метакогнітивний контроль і когнітивні стратегії</i>		
Сутність метакогнітивного контролю; базові та інтегровані стратегії.	Виконання одного завдання різними стратегіями; аналіз ефективності та обмежень.	Розробка і виконання «метаплану» до навчального завдання; самооцінювання за критеріями; <i>рефлексивний щоденник</i>
<i>Рефлексивні вміння</i>		
Три рівні рефлексії: когнітивна, метакогнітивна, особистісна; емоційна регуляція	Аналітична побудова карти помилок та успішних рішень Обговорення індивідуальних факторів,	Трикомпонентний рефлексивний аналіз навчальної ситуації: когнітивного (як я мислив?), метакогнітивного (як я контролював хід роботи?), особистісного (які емоції

	що впливають на навчальну активність.	виникали?). <i>рефлексивний щоденник</i>
<i>Психотехнології навчання</i>		
Ознайомлення з різними психотехнологіями. Особливості поєднання психотехнологій з кліповим мисленням	Практика ментального моделювання; техніка «мислення вголос» у парах; креативні групові мікропроекти; аналіз навчальних кейсів	Студент обирає різні психотехнології та застосовує їх до одного навчального завдання та робить: короткий опис способу застосування кожної; порівняння результативності; обирає який з них підходить саме йому. <i>рефлексивний щоденник</i>
<i>Індивідуальні ресурси ефективного навчання: тайм-менеджмент і відновлення</i>		
Основи тайм-менеджменту; роль сну й відновлення; баланс ресурсів; сталий навчальний ритм	Планування дня/тижня; щоденник часу; практики релаксації	Розробка особистого мікроплану навчання й відновлення (Pomodoro, sleep-tracking, тощо); рефлексія впливу на якість навчання; <i>рефлексивний щоденник</i>

Важливим компонентом кожного заняття стало систематичне ведення *рефлексивних щоденників*, які слугували інструментом для усвідомлення власних навчальних стратегій і відстеження індивідуального прогресу. Завдяки регулярним записам здобувачі освіти фіксували прояви когнітивних і метакогнітивних процесів, аналізували труднощі та ефективні рішення, а також помічали зміни у роботі з інформацією. У форматі змішаного навчання така практика забезпечувала безперервність рефлексії між аудиторною та дистанційною діяльністю, сприяла зміцненню метакогнітивного контролю та усвідомленню впливу кліпового мислення на навчальні дії.

Для оцінювання ефективності програми було проведено порівняльний та кореляційний аналіз результатів «до» і «після» її реалізації. Використання коефіцієнта лінійної кореляції Пірсона (r) дало змогу визначити силу й напрям зв'язку між первинними та повторними вимірюваннями та встановити, наскільки чутливими виявилися окремі показники до програмного впливу. Такий підхід є обґрунтованим для даної вибірки та забезпечує цілісну оцінку динаміки змін. Деталізований опис усіх кореляційних залежностей наведено в дисертаційному дослідженні; у межах статті зосереджено увагу лише на тих шкалах, де зафіксовано суттєві та помірні позитивні зрушення (див.табл.3.), що найбільш чітко демонструють результативність розробленої програми.

Таблиця 3

Динаміка ключових показників після апробації програми

Шкала	Динаміка (до → після)	r	Характер зміни	Стисла інтерпретація
<i>Рефлексивні вміння (когнітивний рівень)</i>				
Уміння пояснити хід своїх міркувань	24.9 → 28.3	0.58	Суттєве покращення	Підсилення усвідомленості мисленнєвих операцій і прозорості власних міркувань
Упорядковувати процес пошуку рішення	22.1 → 24.3	0.40	Помірне покращення	Зростання структурованості в розв'язанні навчальних завдань
Загальний рівень розвитку	110.0 → 115.4	0.40	Помірне покращення	Покращення цілісності когнітивних рефлексивних умінь

<i>Рефлексивні вміння (метакогнітивний рівень)</i>				
Прогнозувати помилки і труднощі	37.5 → 40.9	0.40	Помірне покращення	Більш точне передбачення ризиків і можливих помилок у навчанні
Планувати, оцінювати і перевіряти дії	30.1 → 33.9	0.58	Суттєве покращення	Посилення самостійного контролю й оцінювання власних навчальних кроків
Проводити моніторинг форм активності	29.0 → 32.8	0.58	Суттєве покращення	Підвищення здатності відстежувати й коригувати власну навчальну активність
<i>Рефлексивні вміння (особистісний рівень)</i>				
Організовувати осмислення проблемної ситуації	24.7 → 27.7	0.58	Суттєве покращення	Поглиблення здатності до осмислення складних особистісно-значущих ситуацій
Визначати мету діяльності	24.8 → 27.9	0.58	Суттєве покращення	Зростання усвідомленості цілей та спрямованості особистісної рефлексії
Ретельно аналізувати результати	23.0 → 25.2	0.40	Помірне покращення	Удосконалення навичок критичного перегляду власних результатів
<i>Стратегії навчальної діяльності</i>				
Глибинна обробка інформації	3.54 → 4.21	0.40	Помірне покращення	Перехід до ґрунтовнішого та змістовно вмотивованого опрацювання інформації
Критичність в аналізі інформації	3.32 → 4.23	0.58	Суттєве покращення	Посилення навичок аналізу, аргументації та верифікації навчальної інформації
Інтегровані стратегії: глибинна обробка + критичний аналіз	5.65 → 6.49	0.40	Помірне покращення	Покращення вміння поєднувати стратегії для досягнення якіснішого результату
<i>Тест Торндайка</i>				
Загальний бал	20.0 → 21.9	0.40	Помірне покращення	Зростання інтелектуальної гнучкості й адаптивності мислення

Результати порівняльного та кореляційного аналізу дозволяють стверджувати, що програма виявила вибірккову ефективність, спрямовану переважно на когнітивно-рефлексивні та метакогнітивні аспекти навчальної діяльності. На когнітивному рівні рефлексії найбільш виразні зміни простежуються у здатності студентів пояснювати хід власних міркувань ($r=0.58$), що вказує на посилення прозорості мисленневих операцій і зростання усвідомленості у процесі прийняття рішень. Помірне підвищення впорядкованості пошуку рішення ($r=0.40$) та загального когнітивного рівня рефлексії свідчить про тенденцію до більш структурованого й послідовного виконання навчальних завдань.

На метакогнітивному рівні зафіксовано суттєве посилення здатності планувати, оцінювати й перевіряти власні дії ($r=0.58$), а також здійснювати моніторинг навчальної активності ($r=0.58$). Ці результати засвідчують, що учасники програми стали ефективніше застосовувати механізми самоконтролю, демонструючи здатність до оперативного коригування стратегії навчальної діяльності та критичної оцінки її результатів. Помірне

покращення уміння прогнозувати помилки і труднощі ($r=0.40$) відображає підсилення аналітичної складової метакогнітивного контролю, що є ключовим для регуляції складних навчальних дій.

Особистісний рівень рефлексії продемонстрував суттєві зміни у здатності організовувати осмислення проблемної ситуації ($r=0.58$) та визначати мету діяльності ($r=0.58$). Це може свідчити про поглиблення здатності до змістового аналізу власних дій та формування більш чіткої цільової спрямованості. Помірне покращення ретельності аналізу результатів ($r=0.40$) підтверджує розвиток критичності у ставленні до власних досягнень та більшої відповідальності в оцінюванні ефективності навчальної діяльності. У групі стратегій навчальної діяльності найбільш значущим є зростання критичності в аналізі інформації ($r=0.58$), що узгоджується з підсиленням метакогнітивних механізмів контролю. Помірне покращення глибинної обробки інформації та інтегрованих стратегій («глибинна обробка + критичний аналіз», $r=0.40$) свідчить про поступове зміщення навчальної поведінки від поверхневих до більш змістовних і аналітично вмотивованих підходів. Помірне підвищення показників за тестом Торндайка ($r=0.40$) підтверджує розвиток інтелектуальної гнучкості, що є важливою складовою адаптивного мислення.

Водночас результати свідчать, що програма не спричинила суттєвих змін в емоційно-особистісних компонентах, пов'язаних із регуляцією емоцій та усвідомленням емоційних станів. Перспективним напрямом подальших досліджень є розроблення модулів, спрямованих саме на розвиток емоційної саморегуляції як окремого аспекту рефлексивної компетентності.

Отже, кореляційна динаміка показала, що програма найбільш ефективно впливає на компоненти, пов'язані з усвідомленим контролем, аналітичною обробкою інформації та структурованим плануванням. Найпомітніші зміни відбулися саме в тих сферах, що забезпечують перехід від фрагментарного, кліпово орієнтованого сприймання до більш цілісного й керованого мислення. Результати підтверджують, що використання кліпових елементів як ресурсу — через роботу з інформаційними фрагментами, порівняльний аналіз і аналітичні схеми — сприяло зміцненню метакогнітивного контролю та підвищенню здатності студентів усвідомлено регулювати власну навчальну діяльність.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Проведене дослідження показало, що кліпове мислення та метакогнітивний контроль можуть функціонувати як взаємодоповнювальні ресурси підвищення навчальної ефективності студентів у складних сучасних умовах. Поєднання здатності швидко опрацьовувати фрагментовану інформацію з уміннями планувати, моніторити й оцінювати власну діяльність забезпечує більш цілісне та свідоме засвоєння матеріалу. Змішане навчання стало сприятливим середовищем для такої інтеграції, оскільки водночас активізує кліпові способи сприймання та потребує розвитку рефлексії й саморегуляції.

Апробація програми розвитку метакогнітивного контролю підтвердила її ефективність у формуванні більш усвідомлених когнітивних і метакогнітивних стратегій. Отримані дані вказують на зростання здатності студентів прогнозувати труднощі, аналізувати власні дії та коригувати стратегії відповідно до навчальних завдань. Міжгалузевий потенціал програми дає підстави рекомендувати її для впровадження у підготовці здобувачів різних спеціальностей, а також як вибіркову дисципліну та методичний інструмент підтримки навчальної ефективності молоді.

СПИСОК ПОСИЛАНЬ

- Бушуєв, С. Д., Корчова, Г., Красильник, Ю. С., Руденко, М., & Козир, Б. Ю. (2024). Розвиток кліпового мислення студентів вищої освіти в інформаційному середовищі. *Інформаційні технології та засоби навчання*, 1(99), 76-94. Взято з <https://doi.org/10.33407/itlt.v99i1.5376>.

- Літвінова, М. Б. (2017). Досвід діагностування кліпового мислення. *Педагогічні науки*, 76, 140-145.
- Плот, Н. В. (2019). Кліпове мислення як феномен інформаційного суспільства. *Філософські обрії*, 2(20), 104-109.
- Broadbent, J., & Poon, W. L. (2015). Self-regulated learning strategies & academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review. *The Internet and Higher Education*, 27, 1-13. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.04.007>.
- Clark, A. (2008). *Supersizing the mind: Embodiment, action, and cognitive extension*. Oxford University Press. Retrieved from <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195333213.001.0001>.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135-168. Retrieved from <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>.
- Firth, J., Torous, J., Stubbs, B., Firth, J. A., Steiner, G. Z., Smith, L. ... Sarris, J. (2019). The “online brain”: How the Internet may be changing cognition. *World Psychiatry*, 18(2), 119-129. Retrieved from <https://doi.org/10.1002/wps.20617>.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911. Retrieved from <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>.
- Miyake, A., & Friedman, N. P. (2012). The nature and organization of individual differences in executive functions. *Current Directions in Psychological Science*, 21(1), 8-14. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/0963721411429458>.
- Walkington, C. (2013). Using adaptive learning technologies to personalize instruction for students. *Journal of Educational Psychology*, 105(4), 932-945. Retrieved from <https://doi.org/10.1037/a0031882>.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70. Retrieved from https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2.

REFERENCES

- Bushuiev, S. D., Korchova, H., Krasyl'nyk, Yu. S., Rudenko, M., & Kozyr, B. Yu. (2024). Rozvytok klipovoho myslennia studentiv vyshchoi osvity v informatsiinomu seredovyschi [Development of clip thinking of higher education students in the information environment]. *Informatsiini tekhnologii ta zasoby navchannia*, 1(99), 76-94. Vziato z <https://doi.org/10.33407/itlt.v99i1.5376>. [in Ukrainian].
- Litvinova, M. B. (2017). Dosvid diahnostuvannia klipovoho myslennia [Experience in diagnosing clip thinking]. *Pedahohichni nauky*, 76, 140-145. [in Ukrainian].
- Plot, N. V. (2019). Klipove myslennia yak fenomen informatsiinoho suspilstva [Clip thinking as a phenomenon of the information society]. *Filosofski obrii*, 2(20), 104-109. [in Ukrainian].
- Broadbent, J., & Poon, W. L. (2015). Self-regulated learning strategies and academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review. *The Internet and Higher Education*, 27, 1-13. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.04.007>. [in English].
- Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press. [in English].
- Clark, A. (2008). *Supersizing the mind: Embodiment, action, and cognitive extension*. Oxford University Press. Retrieved from <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195333213.001.0001>. [in English].
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135-168. Retrieved from <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>. [in English].
- Firth, J., Torous, J., Stubbs, B., Firth, J. A., Steiner, G. Z., Smith, L. ... Sarris, J. (2019). The “online brain”: How the Internet may be changing cognition. *World Psychiatry*, 18(2), 119-129. Retrieved from <https://doi.org/10.1002/wps.20617>. [in English].

- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911. Retrieved from <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>. [in English].
- Miyake, A., & Friedman, N. P. (2012). The nature and organization of individual differences in executive functions. *Current Directions in Psychological Science*, 21(1), 8-14. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/0963721411429458>. [in English].
- Walkington, C. (2013). Using adaptive learning technologies to personalize instruction for students. *Journal of Educational Psychology*, 105(4), 932-945. Retrieved from <https://doi.org/10.1037/a0031882>. [in English].
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70. Retrieved from https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2. [in English].

CLIP THINKING AND METACOGNITIVE CONTROL AS COMPLEMENTARY RESOURCES FOR ENHANCING STUDENTS' LEARNING EFFECTIVENESS IN CONTEMPORARY EDUCATIONAL CONDITIONS: PROGRAM APPROBATION

Tetiana Shevchenko

assistant at the Department of Practical Psychology,
PhD Student in Psychology,
Kryvyi Rih State Pedagogical University

 <https://orcid.org/0000-0002-7466-5174>

DOI https://doi.org/10.35619/prap_rv.vi25.454

Abstract. *The article analyzes the relationship between clip thinking and metacognitive control as complementary resources for enhancing students' learning effectiveness in contemporary educational environments. The analysis highlights that the ability to rapidly process fragmented information may serve as a basis for developing conscious strategies of planning, monitoring, and evaluating one's learning activity. In this context, blended learning creates conditions in which the integration of these mechanisms becomes particularly meaningful for sustaining students' academic functioning under increased cognitive and emotional demands. The post-war educational environment requires learners to navigate heterogeneous information flows, balance digital and offline formats, and independently regulate their learning trajectories, which makes the combination of clip-like processing and metacognitive regulation especially relevant.*

The article presents the results of adaptation and pilot implementation of a metacognitive control development program designed to promote the constructive use of clip-like information processing and to enhance students' capacity for flexible selection of learning strategies. The program has a universal, cross-disciplinary character and can be applied in the training of students from both humanities and technical fields, as it focuses on the formation of general learning, regulatory, and metacognitive skills relevant to diverse educational trajectories. At the current stage, the program is presented as a set of structured methodological recommendations, with the potential to be implemented as an elective academic course in higher education institutions.

Empirical findings demonstrate improvements in learners' self-regulation, resilience to information overload, and ability to integrate fragmented learning materials, confirming the effectiveness and practical significance of the program for supporting young people's educational readaptation within contemporary higher education.

Key words: *clip thinking; metacognitive control; metacognitive strategies; self-regulation; blended learning; higher education students; development program.*

Стаття надійшла до редакції 24.11.2025р.

Шпак Світланакандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри суспільних дисциплін,Національного університету водного
господарства та природокористування, <https://orcid.org/0009-0005-4753-9374>**Якубовська Світлана**кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри суспільних дисциплін,Національного університету водного
господарства та природокористування, <https://orcid.org/0000-0002-7634-8164>DOI https://doi.org/10.35619/prap_rv.vi25.460

ПОДОЛАННЯ ПРОЯВІВ ТРИВОЖНОСТІ У ОСІБ ПОХИЛОГО ВІКУ МЕТОДАМИ СИМВОЛДРАМИ

Анотація. У статті викладено результати теоретичного та емпіричного вивчення проблеми подолання проявів тривожності в похилому віці методами символдрами. Акцентовується увага на вікових аспектах проявів тривожності, її основних чинниках. До основних детермінант виникнення тривожності серед осіб похилого віку належать: тяжка хвороба чи смерть близьких родичів; гострий початок або загострення власних соматичних захворювань; інтерперсональні конфлікти у родині; почуття соціального відторгнення та самотності. Зазначається вплив психоемоційного стану на самопочуття та поведінку у осіб похилого віку. Емпірично визначено рівні ситуативної та особистісної тривожності в групі осіб похилого віку.

Проаналізовано основні підходи напряду символдрами, який є високоефективним при короткостроковому лікуванні неврозів та при психотерапії порушень, які пов'язані з невротичними та тривожними розладами особистості. Розроблено психокорекційну програму з використанням методів символдрами, спрямовану на зниження рівня тривожності та оптимізацію емоційної сфери осіб похилого віку. Емпірично доведено ефективність методів символдрами в подоланні проявів тривожності у осіб похилого віку. Порівняльний аналіз показників реактивної та особистісної тривожності за результатами контрольного обстеження засвідчують зниження рівня як реактивної, так і особистісної тривожності серед осіб похилого віку, що свідчить про ефективність застосованої психокорекційної програми з використанням методів символдрами.

Практичне значення отриманих результатів полягає в розробці та впровадженні розроблених заходів для подолання проявів тривожності осіб похилого віку.

Ключові слова: тривожність, похилий вік, вікові особливості, психоемоційний стан, стресостійкість, символдрама, кататимно-імагітивна терапія, мотив.

Постановка проблеми. Сучасні соціально-економічні трансформації у суспільстві, військовий стан в Україні висувають підвищені вимоги до особистості, зокрема щодо її стресостійкості, здатності до швидкої та конструктивної адаптації в мінливих умовах життєдіяльності, без яких неможливий гармонійний і прогресивний розвиток особистості.

Водночас у періоди соціально-економічної та політичної нестабільності спостерігається тенденція до примітивізації свідомості людей, зростання проявів цинізму,

агресивності, брутальності та жорстокості.

Одним із найважливіших у похилому віці є питання тривожності. Тривожність у похилому віці часто супроводжується фізіологічними симптомами, такими, як серцебиття, піт, пронос, прискорене дихання. Ці фізичні ознаки з'являються як при усвідомленій тривозі, так і при неусвідомленій.

За цими зовнішніми формами поведінки, переважно приховані глибинні внутрішні переживання – побоювання, страх, невпевненість і тривога, що призводять у підсумку до формування тривожності як набутої особистісної властивості. У цьому контексті проблема тривожності набуває особливого значення у системі сучасного наукового знання.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Більшість зарубіжних науковців поділяють позицію, згідно з якою тривожність є індивідуально-психологічною характеристикою особистості, що виявляється у схильності до переживання стану тривоги у ситуаціях очікування можливих несприятливих подій. Питання, пов'язані з природою, структурою та функціями феномену тривожності, відображені у працях таких дослідників, як Фрейд, Лазарус, Спілбергер, Ізард та ін. Подібного підходу дотримуються й українські дослідники, які присвятили свої праці аналізу цього феномену – Калюжна, Омельченко, Ставицька, Халік, Ясточкіна та ін.

Метою нашої статті є теоретичне обґрунтування проблеми проявів тривожності в похилому віці та експериментальна перевірка ефективності методів символдрами в психокорекційній роботі з тривожними людьми.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз сучасної наукової літератури свідчить, що тривожність доцільно розглядати з різних теоретичних позицій, оскільки вона виникає та проявляється внаслідок складної взаємодії когнітивних, афективних і поведінкових реакцій, що активізуються під впливом стресових чинників. Згідно з визначенням Шиловой (2013), тривожність це властивість особистості, що проявляється постійно або ситуативно та характеризується підвищеним занепокоєнням, відчуттям страху й емоційної напруги у специфічних соціальних ситуаціях. Калюжна у своїх наукових працях, присвячених вивченню психологічних механізмів етіогенезу тривожності у функціональному вимірі, здійснила спробу концептуалізувати новий підхід до операціоналізації феномену «особистісна тривожність» на засадах структурно-функціонального детермінізму та системно-генетичного аналізу. На основі проведеного дослідження науковиця дійшла висновку, що особистісна тривожність особи виступає як функціонально детерміноване утворення, внутрішня структура якого формується інтегративною системою функціональних детермінант – доцільності, спрямованості та результативності адаптаційної активізації (Ясточкіна, 2011). Ставицька розглядає особистісну тривожність як інтегративне особистісне утворення, стійку характеристику, пов'язану з переживаннями негативної емоційної модальності. На її думку, це схильність індивіда до переживання стану тривоги, яка відзначається низьким порогом реагування та відносною стабільністю проявів у часі. Виникнення особистісної тривожності, за авторкою, обумовлюється фрустрацією базових потреб особистості та пов'язаними з нею хронічними станами емоційної напруженості. Поведінкові прояви цього явища характеризуються дезорганізацією діяльності, що знижує її спрямованість і результативність (Ставицька, Пилипенко, 2014).

На думку Халік (2010), особистісна тривожність є стійкою характеристикою особистості, що виявляється у підвищеній схильності до переживання тривоги у зв'язку з реальними або уявними загрозами. Цей феномен визначається фізіологічними, когнітивними, емоційними та поведінковими компонентами і, як правило, виконує переважно негативну функцію у структурі психічної діяльності. Ясточкіна розглядає поняття «особистісна тривожність» як стійку індивідуально-психологічну властивість, що відображає потенційну схильність особистості інтерпретувати різні життєві ситуації як

загрозливі. На думку дослідниці, надмірний рівень тривожності свідчить про порушення у становленні особистості. Формування цього феномену зумовлене поєднанням генетичних (біологічних) і соціальних чинників розвитку психіки (Ясточкіна, 2011).

Сучасні наукові підходи зосереджуються на розмежуванні ситуативної тривожності, що зумовлена конкретними зовнішніми обставинами, і особистісної тривожності, яка виступає стійкою рисою індивіда. Окрім того, актуальним напрямом є розробка методів аналізу тривожності як результату взаємодії особистості з її соціальним та психологічним середовищем. Як особистісна риса, тривожність тісно пов'язана з генетично детермінованими властивостями функціонування головного мозку, які зумовлюють стійке відчуття емоційного напруження та схильність до переживання тривоги.

У контексті дослідження рівня домагань Маруненко виявила, що незадоволення прагнення до успіху може викликати негативні емоційні стани, такі як занепокоєння, страх або агресія. Подібні прояви емоційного неблагополуччя тривожного типу спостерігаються також у людей з високою самооцінкою, які прагнуть бути найкращими або посідати провідні позиції у соціумі, проте не мають реальних можливостей для досягнення поставлених цілей. У ситуації незадоволення значущих потреб активізуються психологічні механізми захисту, спрямовані на збереження позитивної самооцінки та уникнення усвідомлення власних невдач. Особистість схильна переносити відповідальність за неуспіх на зовнішні чинники, водночас заперечуючи власну роль у невдачі. Це може проявлятися у підвищеній дратівливості, уразливості, агресивності та конфліктності у взаємодії з оточенням. Фізіологічні вікові зміни когнітивних функцій за даними нейропсихологічних досліджень відбуваються у віці 40–65 років і пов'язані зі змінами церебральних метаболічних процесів, гормональною перебудовою та зниженням швидкості психомоторних реакцій.

Основні психотравмуючі фактори у похилому віці досліджувала Якімова (2013). Ранжування життєвих стресорів серед осіб похилого віку вивило наступні чинники:

- смерть або тяжка хвороба близьких родичів;
- гострий початок або загострення власних соматичних захворювань;
- інтерперсональні конфлікти у родині, почуття соціального відторгнення та самотності.

До інших значущих стресових факторів відносяться:

- відсутність чіткого життєвого ритму;
- звуження сфери спілкування;
- відхід від активної трудової діяльності;
- синдром «спустошеного гнізда»;
- обмеження фізичної активності та дискомфорт у замкнених просторах (Якімова, 2013).

На думку Шиловой (2013), виділяють два етапи старіння:

- первинне старіння (зовнішнє) – нормальний процес старіння, що не обтяжений хронічними захворюваннями;
- вторинне старіння (внутрішнє) – старіння, пов'язане з патологічним погіршенням здоров'я та хронічними захворюваннями, які впливають на функціонування мозку.

Первинне старіння проявляється зниженням перцептивної швидкості, тобто швидкості обробки інформації в ЦНС. Вторинне старіння впливає не лише на швидкість перцепції, а й на логічні міркування. Найбільш загальною ознакою початку старіння є збільшення часу реакції, а також зниження сили та рухливості основних психофізіологічних процесів, що охоплюють сенсорні функції, моторику, сприйняття нового та запам'ятовування (Шилова, 2013).

Психологиня Новікова в дослідженнях гендерних особливостей людей похилого віку свідчить, що частота тривожних розладів серед жінок перевищує показники чоловіків у співвідношенні приблизно 4:1 (Новікова, 2019). Отже, жінки частіше страждають на

тривожні розлади, що пояснюється соціокультурними бар'єрами та низькою частотою звернень чоловіків за психіатричною допомогою. Багато чоловіків похилого віку соромляться своїх станів або бояться виглядати «божевільними», продовжуючи тривалий час функціонувати в звичному соціальному середовищі за допомогою власних систем захисту (Новікова, 2019). Особливо потужним стресором є смерть близьких людей. Їй часто не можна підготуватися заздалегідь. Пережити втрату допомагає віра в життя після смерті, а також дотримання правил і ритуалів соціальних взаємин, підтримка з боку оточення.

Емпірична частина дослідження проявів тривожності була проведена серед осіб похилого віку віком від 65 до 73 років. Загальна вибірка становила 30 респондентів. Базою дослідження став Комунальний заклад «Денний центр соціально-психологічної допомоги» Рівненської обласної ради.

На початковому етапі емпіричного дослідження було здійснено вимірювання рівня тривожності за допомогою методики «Шкала реактивної та особистісної тривожності Ч.Д. Спілбергера — Ю.Л. Ханіна». Зазначена методика дає змогу отримати узагальнену характеристику самооцінки особистості та виявити її стабільність: чи є виявлена тривожність реактивною або особистісною.

Результати тестування відображають не лише психодинамічні особливості особи, але й визначають взаємозв'язок між параметрами її реактивності, активності, темпераменту та характеру. Попри суб'єктивність методу, він має високу психодіагностичну цінність і широко використовується в дослідженнях емоційної сфери особистості.

Результати дослідження, отримані за цією методикою, узагальнено в таблиці 1.

Таблиця 1

Кількісні показники наповнюваності підгруп різного рівня тривожності

Кількісні показники наповнюваності підгруп (у%)					
рівні реактивної тривожності			рівні особистісної тривожності		
низький	середній	високий	низький	середній	високий
17	64	19	29	44	27

Як бачимо з таблиці, результати первинного діагностичного етапу свідчать, що серед досліджуваних переважають особи з середнім рівнем реактивної тривожності, тоді як високий рівень спостерігається лише у п'ятій частині вибірки (19%). Це може вказувати на достатній рівень емоційної стабільності та адаптивності більшості респондентів, а також слугувати основою для подальшої психокорекційної роботи з тими, у кого спостерігаються підвищені показники тривожності.

Реактивна тривожність відображає поточний емоційний стан особистості, що характеризується підвищеною напруженістю, занепокоєнням, дратівливістю та нервозністю.

Особистісна тривожність, на відміну від ситуативної, є відносно стійкою індивідуальною властивістю, що визначає схильність людини інтерпретувати широкий спектр життєвих ситуацій як потенційно загрозливі та реагувати на них станом тривоги. Надмірно високий рівень особистісної тривожності корелює з підвищеною ймовірністю розвитку невротичних конфліктів, емоційного виснаження, нервових зривів і психосоматичних розладів. На основі отриманих результатів первинного діагностичного етапу була розроблена та апробована психокорекційна програма з використанням методів символдрами, спрямована на зниження рівня тривожності та оптимізацію емоційної сфери осіб похилого віку.

Левицька та її колега зазначають, що символдрама — це метод кататимно-імагінативної психотерапії, який є високоефективним при короткостроковому лікуванні

неврозів та при психотерапії порушень, які пов'язані з невротичним розвитком особистості (Левицька, Обухов-Козаровицький, 2019). У основі кататимно-імагінативної психотерапії лежать концепції представників психодинамічного напрямку: Балінта, Віннікотта, Еріксона, Кернберга, Кохута, Ліхтенберга, Малер, Ференці, Фройд, Фрейда, Хартмана, Шпітца, Юнга. Льюїнер, засновник КП, розглядав її як метод, який дозволяє пацієнту отримати доступ до несвідомого і висловити свої почуття і переживання, які можуть бути недоступні для нього в звичайному стані свідомості. Він вважав, що імагінації є символічним відображенням несвідомих процесів і що їх аналіз дозволяє пацієнту зрозуміти причини своїх проблем і знайти шляхи їх вирішення (Leuner, 1994). Кататимно-імагінативна психотерапія, за Льюїнер, передбачає дві базові психотерапевтичні процедури. По-перше - це активація переживань пацієнта за допомогою катативних імагінацій і по-друге опрацювання цих імагінацій у відповідності до глибинно-психологічних концепцій

Головний принцип за яким працює символдрама Шестопаля вбачає в тому, що виникнення певних феноменів у скеруванні сновидінь наяву є проєктивним процесом який відповідає здатності людини спонтанно зображувати у певній символічно-образній формі свої підсвідомі душевні переживання, стани, емоції (Шестопаля, 2020). Усі мотиви мають, переважно, мають широкий діапазон діагностичного та терапевтичного застосування. І разом з тим, існує певна відповідність між кожним конкретним мотивом і деякою проблематикою. Можна говорити про співвідношення конкретних мотивів і певної проблематики та стадії розвитку людини, а також про особливу ефективність деяких мотивів у випадку певних захворювань та патологічних симптомів.

У процесі психокорекції було використано мотиви: «Дерево», «Луг», «Узлісся», «Безлюдний острів», «Пікнік за містом», «Спуск річкою на плоту», «Підйом в гору», «Зоопарк», «Ярмарок», «Карнавал», «Дослідження морських глибин», «Печера».

Отже, кататимно-імагінативна психотерапія виходить з бачення, що кататимні імагінації відображають несвідомі бажання людини, її конфлікти, механізми опору, ресурсні запаси, травматичний досвід людини.

Для оцінки ефективності проведеної психокорекційної роботи після її завершення здійснювалося контрольне психодіагностичне дослідження. Динаміка змін показників тривожності в групі осіб похилого віку, отриманих за методикою «Шкала реактивної та особистісної тривожності Ч. Д. Спілберґера – Ю. Л. Ханіна», відображена в таблиці (див. табл. 2). Результати контрольного етапу діагностики рівня реактивної тривожності після здійснення психокорекційного впливу засвідчили позитивну динаміку показників:

- низький рівень реактивної тривожності виявлено у 20% респондентів (6 осіб) порівняно з 64% (19 осіб) до проведення психокорекції;
- середній рівень реактивної тривожності спостерігається у 70% респондентів (21 особа) проти 64% (19 осіб) на початковому етапі;
- високий рівень реактивної тривожності виявлено лише у 10% учасників (3 особи) порівняно з 19% (6 осіб) до корекційної роботи.

Таблиця 2

Кількісні показники наповнюваності підгруп різного рівня тривожності

Етапи дослідження	Кількісні показники наповнюваності підгруп (у%)					
	рівні реактивної тривожності			рівні особистісної тривожності		
	низький	середній	високий	низький	середній	високий
констатувальний	17	64	19	29	44	27
контрольний	20	70	10	33	54	13

Результати дослідження особистісної тривожності після проведення психокорекційної програми також свідчать про позитивні зміни:

- низький рівень тривожності зафіксовано у 33% осіб (10 респондентів) порівняно з 29% (9 осіб) до втручання;
- середній рівень тривожності виявлено у 54% (16 осіб), а не в 44% (13 осіб) до корекції;
- високий рівень тривожності знизився до 13% (4 особи) порівняно з 27% (8 осіб) до початку психокорекційних заходів.

Отже, результати контрольного обстеження засвідчують зниження рівня як реактивної, так і особистісної тривожності серед осіб похилого віку, що свідчить про ефективність застосованої психокорекційної програми. Порівняльний аналіз показників реактивної та особистісної тривожності за результатами контрольного обстеження засвідчують зниження рівня як реактивної, так і особистісної тривожності серед осіб похилого віку, що свідчить про ефективність застосованої психокорекційної програми з використанням методів символдрами.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Теоретичний аналіз досліджень з проблеми тривожності в похилому віці дозволив встановити багаторівневу та багатокомпонентну природу емоційної регуляції. Тривожність трактується як індивідуально-психологічна особливість, що виявляється у схильності людини переживати стан тривоги під час очікування можливих несприятливих подій. Її також розглядають як тимчасовий психічний стан, який виникає під впливом стресових факторів, реакцію на фрустрацію соціальних потреб або як вияв мотиваційного конфлікту.

Основними чинниками проявів тривожності серед осіб похилого віку є: смерть або тяжка хвороба близьких родичів; гострий початок або загострення власних соматичних захворювань; інтерперсональні конфлікти у родині, почуття соціального відторгнення та самотності.

Методи символдрами є високоефективними при короткостроковому лікуванні неврозів та при психотерапії порушень, які пов'язані з невротичними та тривожними розладами особистості. Усі мотиви мають широкий діапазон діагностичного та терапевтичного застосування. Визначено співвідношення конкретних мотивів і певної проблематики та стадії розвитку людини, а також особливу ефективність деяких мотивів у випадку певних захворювань та патологічних симптомів.

Емпірично доведено, що розроблена психокорекційна програма з використанням методів символдрами, спрямована на зниження рівня тривожності є ефективним засобом в подолання психоемоційних розладів та оптимізації емоційної сфери осіб похилого віку.

СПИСОК ПОСИЛАНЬ

- Левицька Т. Л., & Обухов-Козаровицький, Я. Л. (2019). *Символдрама: теорія і практика*. Хмельницький: ХНУ.
- Новікова, Ж. М. (2019). Психологічні особливості емоційної сфери та копінг-стратегій осіб похилого віку. *Психологічний часопис*, 5, 8(28), 161-173.
- Ставицька, С. О., & Пилипенко, Н. Г. (2014). Індивідуальні форми організації особистістю життєвого шляху. *Вісник Одеського національного університету. Серія : Психологія*, 19, 1, 314-323.
- Халік, О. О. (2010). *Тривожність як чинник дезадаптації практичних психологів початківців*. (Автореф. дис. ... канд. психол. наук). Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова, Київ.
- Шестопад, І. А. (2020). Символдрама як ефективний метод психокорекційної роботи. В *Теорія і практика актуальних наукових досліджень : матеріали II наук.-практ. конф.* (с. 42-45). Дніпро: Молодий вчений.

- Шилова, Л. С. (2013). Фактори соціальної адаптації літніх в умовах реформ. В О. В. Краснова, А. Г. Лідерс (Упоряд.), *Психологія старості і старіння: хрестоматія* (с. 101-111). Харків: Академія.
- Якимова, Є. В. (2013). Геронтологія в динамічному суспільстві: реферативний огляд. В О. В. Краснова, А. Г. Лідерс (Упоряд.), *Психологія старості і старіння: хрестоматія* (с. 24-28). Харків: Академія.
- Ясточкіна, І. А. (2011). *Психологічні чинники виникнення та корекція особистісної тривожності у ранньому юнацькому віці*. (Автореф. дис. ... канд. психол. наук). Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова, Київ.
- Leuner, H. (1994). *Lehrbuch der Katathyme-imaginativen Psychotherapie: Grundstufe, Mittelstufe, Oberstufe*. Huber.

REFERENCES

- Levyts'ka T. L., & Obukhov-Kozarovyts'ky, Ya. L. (2019). *Symvoldrama: teoriya i praktyka* [*Symbol drama: theory and practice*]. Khmel'nyts'ky: KHNU. [in Ukrainian].
- Novikova, Zh. M. (2019). Psykholohichni osoblyvosti emotsiynoyi sfery ta kopinh-strategiy osoby pokhyloho viku [Psychological features of the emotional sphere and coping strategies of an elderly person]. *Psykhologichnyy chasopys*, 5, 8(28), 161-173. [in Ukrainian].
- Stavyts'ka, S. O., & Pylypenko, N. H. (2014). Indyvidual'ni formy orhanizatsiyi osobystystyu zhyttyevoho shlyakhu [Individual forms of organization of the life path by the personality]. *Visnyk Odes'koho natsional'noho universytetu. Seriya : Psykholohiya*, 19, 1, 314-323. [in Ukrainian].
- Khalik, O. O. (2010). *Tryvozhnist' yak chynnyk dezadaptatsiyi praktychnykh psykholohiv pochatkivtsiv* [*Anxiety as a factor of maladjustment of novice practical psychologists*]. (Avtoref. dys. ... kand. psykol. nauk). Natsional'nyy pedahohichnyy universytet im. M. P. Drahomanova, Kyiv. [in Ukrainian].
- Shestopal, I. A. (2020). Symvoldrama yak efektyvnyy metod psykhotekorektsiynoyi roboty [Symbol drama as an effective method of psychocorrectional work]. V *Teoriya i praktyka aktual'nykh naukovykh doslidzhen' : materialy II nauk.-prakt. konf.* (s. 42-45). Dnipro: Molodyy vchenyy. [in Ukrainian].
- Shylova, L. S. (2013). Faktory sotsial'noyi adaptatsiyi litnikh v umovakh reform [Factors of social adaptation of the elderly in the context of reforms]. V O. V. Krasnova, A. H. Liders (Uporyad.), *Psykhologhiya starosti i starinnya: khrestomatiya* (s. 101-111). Kharkiv: Akademiya. [in Ukrainian].
- Yakymova, Ye. V. (2013). Herontolohiya v dynamichnomu suspil'stvi: referatyvnyy ohlyad [Gerontology in a dynamic society: an abstract review]. V O. V. Krasnova, A. H. Liders (Uporyad.), *Psykhologhiya starosti i starinnya: khrestomatiya* (s. 24-28). Kharkiv: Akademiya. [in Ukrainian].
- Yastochkina, I. A. (2011). *Psykhologichni chynnyky vynyknennya ta korektsiya osobystisnoyi tryvozhnosti u rann'omu yunats'komu vitsi* [*Psychological factors of the emergence and correction of personal anxiety in early adolescence*]. (Avtoref. dys. ... kand. psykol. nauk). Natsional'nyy pedahohichnyy universytet im. M. P. Drahomanova, Kyiv. [in Ukrainian].
- Leuner, H. (1994). *Lehrbuch der Katathyme-imaginativen Psychotherapie: Grundstufe, Mittelstufe, Oberstufe*. Huber. [in German].

OVERCOMING ANXIETY MANIFESTATIONS IN OLDER ADULTS USING SYMBOLDRAMA METHODS

Svitlana Shpak

Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor at the Department of Social Disciplines,
National University of Water and Environmental Engineering,

 <https://orcid.org/0009-0005-4753-9374>

Svetlana Yakubovska

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Social Disciplines,
National University of Water and Environmental Engineering,

 <https://orcid.org/0000-0002-7634-8164>

DOI https://doi.org/10.35619/prap_rv.vi25.460

Abstract. *The article presents the results of a theoretical and empirical study of anxiety reduction in older adults using the methods of symboldrama. Particular attention is paid to age-related features of anxiety and its main contributing factors. The key determinants of anxiety in later life include severe illness or the death of close relatives, the acute onset or exacerbation of one's own somatic diseases, interpersonal conflicts within the family, and feelings of social exclusion and loneliness. The influence of the psycho-emotional state on the well-being and behavior of older adults is also emphasized. Levels of situational and trait anxiety in a group of elderly participants were empirically assessed.*

The study analyzes the main approaches of symboldrama as a psychotherapeutic method that has proven highly effective in the short-term treatment of neuroses and in psychotherapy for disorders associated with neurotic and anxiety-related conditions. A psychocorrectional program based on symboldrama techniques was developed to reduce anxiety levels and optimize the emotional sphere of older adults. The effectiveness of these methods in alleviating anxiety manifestations in elderly individuals was empirically confirmed. Comparative analysis of situational and trait anxiety indicators obtained during the follow-up assessment demonstrated a significant reduction in both forms of anxiety, confirming the effectiveness of the implemented psychocorrectional program using symboldrama techniques.

The practical significance of the findings lies in the development and implementation of targeted interventions aimed at overcoming anxiety manifestations in older adults.

Key words: *anxiety, old age, age-related characteristics, psycho-emotional state, stress resistance, symbolic drama, catathymic-imaginative therapy, motive.*

Стаття надійшла до редакції 12.11.2025 р.

Яблонська Мариназдобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Рівненського державного гуманітарного університету <https://orcid.org/0009-0008-6528-0038>**Ставицька Олена**кандидат психологічних наук, доцент кафедри
загальної психології, психодіагностики та психотерапії
Рівненського державного гуманітарного університету <https://orcid.org/0000-0003-2499-775X>DOI https://doi.org/10.35619/prap_rv.vi25.459

ОСОБЛИВОСТІ КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ ПОДОЛАННЯ СТРЕСУ У ФАХІВЦІВ ЦЕНТРІВ ДИТЯЧОГО РОЗВИТКУ

Анотація. Дослідження присвячене вивченню психологічних особливостей копінг-стратегій працівників центрів дитячого розвитку в умовах професійного стресу. Метою роботи було визначення провідних способів подолання наслідків стресу та емоційного виснаження у фахівців, що працюють із дітьми дошкільного віку.

У емпіричному дослідженні взяли участь 52 працівники центрів дитячого розвитку. Для збору даних використовувалися стандартизовані методики оцінки копінг-стратегій (за підходом Лазаруса і Фолкман), а також інструменти діагностики рівня стресу й проявів емоційного вигорання.

Отримані результати свідчать про те, що в учасників дослідження переважають копінг-стратегії емоційно-орієнтованого типу та уникнення, що корелює з високими показниками напруження та емоційної виснаженості. Встановлено статистично значущі зв'язки між використанням адаптивних проблемно-орієнтованих стратегій і нижчим рівнем проявів професійного стресу. Отримані дані підкреслюють важливість системної підтримки фахівців, які працюють у галузі дитячого розвитку, а також необхідність впровадження для них корекційно-розвивальних програм формування стресостійкості та розвитку конструктивних копінг-стратегій. Такі інтервенції сприятимуть збереженню психологічного благополуччя фахівців та підвищенню якості взаємодії з дітьми й батьками у професійному середовищі.

Ключові слова: копінг-стратегії; професійний стрес; подолання стресу; стресостійкість; робота з дітьми; адаптивні та неадаптивні стратегії.

Постановка проблеми. Професійна діяльність фахівців дитячих центрів розвитку характеризується високою емоційною насиченістю, постійною взаємодією з дітьми та батьками, необхідністю швидко реагувати на змінні ситуації та зберігати стабільність в комунікації. Такий режим роботи створює значне психоемоційне навантаження, що може призводити до розвитку хронічного стресу, емоційного виснаження та зниження якості професійного функціонування. Водночас саме ефективні копінг-стратегії є провідним механізмом, який дозволяє фахівцям зберігати стійкість, запобігати професійному вигоранню та підтримувати особисте благополуччя.

Попри актуальність теми, питання специфіки застосування копінг-стратегій у працівників дитячих центрів розвитку залишається недостатньо вивченим. Більшість сучасних досліджень зосереджуються на педагогах загальноосвітніх закладів або психологах, проте унікальні умови діяльності даних фахівців – інтенсивна динаміка, потреба

в емоційній залученості та висока частка непередбачуваних ситуацій – формують специфічний профіль стресових впливів. Це актуалізує необхідність виявлення особливостей їхніх копінг-стратегій та визначення того, які з них сприяють адаптації, а які – навпаки, можуть посилювати напругу.

Таким чином, проблема полягає у недостатній теоретичній і практичній обґрунтованості моделей ефективного стрес-подолання саме для працівників дитячих центрів розвитку, що зумовлює потребу в подальших емпіричних дослідженнях та пошуку психологічних інструментів підтримки їхньої професійної стійкості.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Останні огляди й емпіричні дослідження підтверджують, що професія фахівців по ранньому розвитку дітей системно пов'язана з високим ризиком емоційного виснаження: поєднання емоційної праці, інтенсивних міжособистісних контактів та часто обмежених ресурсів організації створює сталі передумови для стресу й вигорання. Як зазначає Лазарус (2000), стрес розгортається як процес когнітивної оцінки та вибору копіngu, що визначає подальшу ефективність дій фахівця у психологічно напружених умовах. Наугольник (2015) підкреслює, що тривалий і інтенсивний стрес може призводити до зниження психологічного благополуччя та ефективності професійної діяльності, а отже потребує активного використання адаптивних стратегій подолання. У цьому контексті, найбільш адаптивні копінг-стратегії пов'язані з активним пошуком рішень та конструктивною емоційною регуляцією, що підтверджують також наукові праці Олефір (2011) та Грабовської (2010).

Отримані дані узгоджуються з моделями професійного вигорання, які акцентують, що хронічний стрес без достатніх ресурсів відновлення веде до емоційного виснаження, зниження ефективності діяльності та погіршення психологічного благополуччя. У дослідженнях вітчизняних авторів, зокрема, Снігур (2019) також зазначається, що фахівці допоміжних сфер, зокрема педагоги та працівники центрів дитячого розвитку, є особливо вразливими до вигорання через високий рівень емоційного навантаження та часті конфліктні взаємодії, що виникають в умовах нестабільності та психологічних викликів професійної діяльності.

Аналіз стилів розв'язання конфліктів, ґрунтуючись на підходах Шайхліслова, Горбенко (2023), демонструє, що вибір стратегії поведінки у конфлікті тісно пов'язаний із загальним рівнем стресу та типом копінг-реакцій. Фахівці, які схильні до співпраці та компромісу, зазвичай демонструють вищу психологічну стійкість і нижчий ризик професійного вигорання.

Особливої уваги заслуговує структурна модель копіngu педагогів описана Ткачук та Католик (2024), де підкреслюється роль саморегуляції, рефлексивності та соціальної підтримки як ключових елементів ефективного подолання професійних викликів. Ці положення співзвучні із сучасними підходами до розвитку стресостійкості у фахівців даних професій, які окреслюють Карамушка та Снігур (2024), акцентуючи увагу на важливості тренування копінг-ресурсів, навичок самодопомоги та усвідомленості.

Огляд вищенаведених джерел свідчить, що копінг-стратегії та психологічна стресостійкість є ключовими ресурсами для фахівців, які працюють у складних емоційно-навантажених умовах. Разом з тим, недостатня кількість робіт, присвячених саме працівникам центрів дитячого розвитку, а також відсутність комплексних досліджень, що поєднують аналіз копінг-стратегій, стресостійкості та емоційного виснаження підтверджують наукову актуальність даної наукової розвідки, спрямованої на виявлення особливостей подолання стресу та формування ефективних стратегій професійної стійкості у цієї категорії фахівців.

Мета статті полягає у визначенні особливостей копінг-стратегій подолання стресу у фахівців центрів дитячого розвитку.

Виклад основного матеріалу дослідження. У контексті професійної стресостійкості особливе значення набуває використання копінг-стратегій – свідомих способів подолання напруги та відновлення емоційного балансу. Саме через них фахівці можуть підтримувати власну особистісну ефективність, конструктивну працездатність, запобігати емоційному вигоранню та адаптуватися до змінних умов освітнього середовища.

Оцінка вибору і ефективності копінг-стратегій у фахівців центрів дитячого розвитку дозволяє зрозуміти, яким чином вони зберігають психоемоційний ресурс, підтримують мотивацію та забезпечують якість своєї професійної діяльності, що є критично важливим для формування системи превентивної психологічної підтримки.

Емпіричне дослідження проводилось протягом травня-серпня 2025 року з фахівцями центрів дитячого розвитку, що проживають у м. Рівне, Львів та Тернопіль. Загальна кількість респондентів становила 52 особи, серед яких 46 жінок та 6 чоловіків. Вік респондентів склав: 21-30 років – 38%, 31-40 років – 29%, 41 і більше років – 33%.

За результатами «Опитувальника способів копінгу» (Лазарус і Фолкман) виявлено, що фахівці центрів дитячого розвитку, у напружених ситуаціях інтеракцій, частіше вдаються до використання проблемно-орієнтованих та когнітивно-адаптивних стратегій подолання наслідків стресу.

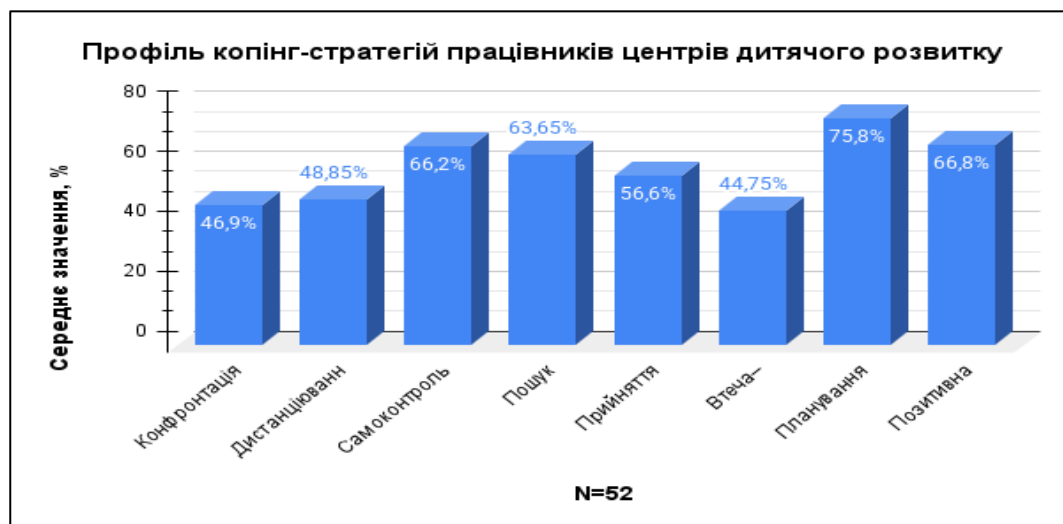


Рис.1. Розподіл досліджуваних за шкалами стратегій копінгу

Найвищий середній показник спостерігався за шкалою «Планування вирішення проблеми» – 75,8%, що свідчить про схильність респондентів до раціонального аналізу складних ситуацій та усвідомленого контролю над професійними викликами. Високі значення за шкалами «Позитивна переоцінка» (66,8%) та «Самоконтроль» (66,2%) відображають здатність ефективно регулювати емоції, переосмислювати стресові події та підтримувати конструктивне ставлення до труднощів.

Середній рівень за шкалою «Пошук соціальної підтримки» – 63,65% свідчить про активну взаємодію в колективі та готовність звертатися за допомогою, що виступає ресурсом профілактики вигорання. Показник «Прийняття відповідальності» – 56,6% вказує на усвідомлення власної ролі у проблемних ситуаціях при збереженні адекватної самооцінки.

Натомість неадаптивні стратегії використовуються рідко: «Втеча-уникнення» – 44,75%, «Конфронтаційний копінг» – 46,9%, «Дистанціювання» – 48,85%, що свідчить про стабільну психологічну саморегуляцію та зрілість механізмів подолання стресу.

Аналіз віку та професійного стажу показав: досвідчені фахівці (7+ років) частіше застосовують планування та позитивну переоцінку, тоді як молодші (1-3 роки) віддають

перевагу соціальній підтримці, що відображає закономірний розвиток автономності та раціональності у професійному подоланні стресу.

Для оцінки рівня суб'єктивного стресу у працівників центрів дитячого розвитку застосовано шкалу сприйнятого стресу (PSS-10, Ш. Кoen). Аналіз результатів показав, що майже всі респонденти мають помірний рівень сприйнятого стресу (17-26 балів), із середнім значенням 22,24 бали, який відповідає типовим умовам професійної діяльності з підвищеним емоційним навантаженням. Водночас частина учасників продемонструвала високий рівень напруженості, що може бути пов'язано з індивідуальними особливостями, тривалістю праці, професійними вимогами або особливостями групи дітей, з якою працює фахівець.

У проведеному дослідженні за підшкалою «Сприйняття безпорадності» показники варіювали від 5 до 20 балів (середнє – 11,19), що свідчить про помірний рівень емоційної напруги та періодичне відчуття втрати контролю у складних ситуаціях. Підшкала «Низька самоефективність» коливалася від 5 до 16 балів, середнє значення – 11,05, що може свідчити про збережену впевненість у власних силах та здатність контролювати поведінку у стресових умовах.

Порівняння підшкाल показує близькість середніх значень (11,19 і 11,05), що вочевидь вказує на здатність працівників справлятися зі стресом, але водночас відчувати певну нестабільність емоційного стану під час інтенсивного навантаження або конфліктних ситуацій. Загалом результати підтверджують, що більшість респондентів демонструють адаптивні механізми подолання стресу та збережену стресостійкість, що є важливим ресурсом у фаховій діяльності.

Аналіз даних, отриманих за методикою Маслач (MBI), дозволив виокремити характерні прояви синдрому професійного вигорання у трьох його ключових компонентах. Емоційне виснаження – 39,85 % респондентів (21 особа) регулярно відчують втому та зниження емоційного ресурсу для роботи з дітьми та батьками.

Деперсоналізація – 29,03 % (15 осіб) демонструють тенденцію до емоційного дистанціювання та зниження емпатії, що може виступати тимчасовим захисним механізмом.

Редукція особистих досягнень – найпоширеніший компонент, охопив 87,5 % учасників (46 осіб), що відображає сумніви у власній компетентності та низьку віру у професійну ефективність.



Рис. 2. Результати дослідження рівня емоційного вигорання за методикою Маслач (MBI)

Отримані дані свідчать, що серед фахівців центрів дитячого розвитку найбільш уразливою є сфера особистих досягнень, тоді як емоційне виснаження і деперсоналізація

проявляються у нижчих показниках, що вказує на потребу в цільовій профілактичній підтримці та розвитку ресурсних стратегій.

За результатами методики Томаса і Кілмана серед працівників центрів дитячого розвитку спостерігалися такі стратегії поведінки в конфліктних ситуаціях: суперництво – 7,7 % респондентів, що свідчить про мінімальну схильність до домінування чи наполегливого відстоювання власної позиції. Співпраця – 20,7 %, демонструє прагнення конструктивно вирішувати конфлікти через діалог та пошук взаємоприйнятних рішень. Компроміс – 26,3 %, найпоширеніша стратегія, орієнтована на часткові поступки обох сторін, що допомагає знижувати напруження, але може зменшувати емоційне задоволення від взаємодії. Уникнення – 21,7 %, свідчить про тимчасове дистанціювання від складних або емоційно насичених ситуацій, що виконує функцію самозахисту, але при частому використанні може перешкоджати конструктивному вирішенню проблем. Пристосування – 23,7 %, вказує на готовність поступатися власними потребами задля збереження гармонії; тривале застосування цієї стратегії може посилювати відчуття недооцінення та впливати на редукцію особистих досягнень.

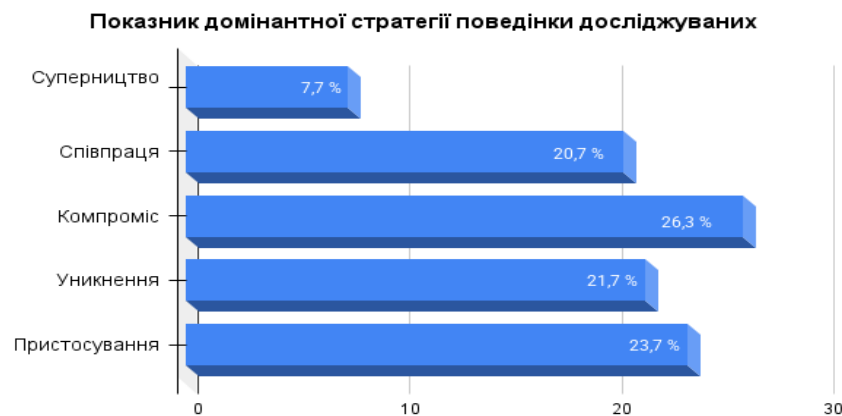


Рис. 3. Показник домінантної стратегії поведінки досліджуваних за результатами опитувальника Томаса і Кілмана

Результати дослідження, які представлені на рис. 3 свідчать, що працівники центрів дитячого розвитку здебільшого обирають помірковані, неагресивні стратегії взаємодії, з перевагою компромісу та співпраці, саме це і відповідає специфіці педагогічної діяльності та потребі підтримувати психологічну безпеку дітей і колег.

Дані вибірки підкреслюють, що ефективно поєднання адаптивних копінг-стратегій, соціальної підтримки та навичок запобігання стресу є ключовим чинником збереження психологічної стійкості та професійної ефективності працівників центрів дитячого розвитку. Можна припустити, що фахівці даної галузі, які мають високий рівень проблемно-орієнтованих копінг-стратегій та здатність до саморегуляції, частіше демонструють конструктивні стилі поведінки у конфлікті, нижчий рівень суб'єктивного стресу та меншу схильність до проявів професійного вигорання, тоді як ті, хто переважно використовує емоційно-орієнтовані або унікальні стратегії, схильні до підвищеного стресу, емоційного виснаження та деперсоналізації.

Отже, для збереження стресостійкості та професійної ефективності важливе системне формування навичок саморегуляції, конструктивної комунікації та планування власного ресурсу, особливо на початкових етапах професійної діяльності.

Отримані результати мають важливі практичні наслідки для підтримки психологічного здоров'я фахівців центрів дитячого розвитку. Зокрема, вони підкреслюють необхідність розробки та впровадження програм психологічної підтримки, спрямованих на

підвищення стресостійкості, розвитку адаптивних копінг-стратегій та профілактику емоційного вигорання у цій професійній групі.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Проведені емпіричні дослідження досягли своєї мети. Вони дозволяють зробити низку висновків щодо особливостей копінг-стратегій, рівня суб'єктивного стресу, проявів професійного вигорання та стилів поведінки у конфліктних ситуаціях у працівників центрів дитячого розвитку. По-перше, виявлено, що емоційно-орієнтовані стратегії, зокрема «Втеча-уникнення» та «Дистанціювання», прямо корелюють із загальним рівнем стресу та емоційним виснаженням, що підтверджує їхній ризиковий потенціал у контексті формування професійного вигорання. Переконливий зв'язок також спостерігається між «Втечею-уникнення» і стресом ($r = 0,48$; $p < 0,01$), а також між «Конфронтацією» і емоційним виснаженням ($r = 0,45$; $p < 0,01$).

По-друге, проблемно-орієнтовані стратегії, зокрема «Планування вирішення проблеми», демонструють захисну функцію, знижуючи суб'єктивне напруження ($r = -0,32$; $p < 0,05$) та стимулюючи конструктивні стилі поведінки у конфлікті, такі як «Співробітництво» ($r = 0,43$; $p < 0,01$). Стратегії самоконтролю та пошуку соціальної підтримки також позитивно впливають на збереження психологічного ресурсу, зменшуючи деперсоналізацію та сприяючи врівноваженому вирішенню суперечок.

По-третє, підвищений рівень стресу є ключовим чинником емоційного виснаження ($r = 0,52$; $p < 0,01$) та частково деперсоналізації ($r = 0,36$; $p < 0,05$), що свідчить про необхідність систематичного моніторингу психоемоційного стану фахівців і своєчасного впровадження заходів психологічної підтримки. Водночас конструктивні копінг-стратегії та соціальна підтримка формують ресурсне поле, яке дозволяє підтримувати ефективні стилі поведінки у конфліктних ситуаціях.

Отже, результати дослідження підтверджують висунуті гіпотези, що ефективність подолання стресу та профілактика вигорання у працівників дитячих центрів залежить від балансу між проблемно-орієнтованими і емоційно-орієнтованими копінг-стратегіями, рівнем саморегуляції та наявністю соціальної підтримки.

Перспективи подальших досліджень включають:

- вивчення динаміки копінг-стратегій і вигорання у різні періоди професійної діяльності;
- розробку і апробацію програм психологічного тренінгу, спрямованих на підвищення стресостійкості та формування конструктивних стилів взаємодії;
- дослідження ролі організаційних факторів (робоче навантаження, підтримка колег і керівництва) у моделюванні стресових реакцій та проявів вигорання;
- аналіз впливу індивідуальних особливостей, таких як досвід роботи та рівень професійної компетентності, на вибір копінг-стратегій і ефективність подолання конфліктів.

Необхідно зазначити, що отримані результати є актуальними для дослідженої групи працівників центрів дитячого розвитку та можуть не повністю відображати закономірності у інших професійних групах освітньої сфери. Для більш глибокого розуміння взаємозв'язків між копінг-стратегіями, рівнем стресу, проявами професійного вигорання та стилями поведінки у конфлікті доцільні подальші дослідження із залученням більшої та різноманітної вибірки, а також із застосуванням додаткових психометричних методик. Цікавим напрямком майбутніх наукових розвідок може стати оцінка ефективності програм психологічної підтримки та розвитку стресостійкості у фахівців дитячих центрів, спрямованих на зміцнення адаптивних стратегій подолання стресових ситуацій та профілактику вигорання.

СПИСОК ПОСИЛАНЬ

- Грабовська С. Л. (2010) Проблема копіngu в сучасних психологічних дослідженнях. *Психологічне здоров'я особи і суспільства*. 2010. С. 188–199. Взято з

- <https://nasplib.isoftware.kiev.ua/server/api/core/bitstreams/2d154c6e-d8ec-482e-972a-75e56cb8473e/content>
- Карамушка, Л. М., Снігур, Ю. С. (2024) *Психологія вибору копінг-стратегії керівниками освітніх організацій* (Монографія). Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Взято з <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/740194/1/monographia.pdf>
- Кіяс, А. В. (2009). Екологічність побудови копінг-поведінки педагога як умова його професіоналізації. *Актуальні проблеми психології*, 20, 187–191. Взято з http://ecopsy.com.ua/data/zbirki/2009_20_1/sb20_ch1_45.pdf
- Наугольник, Л. Б. (2015) *Психологія стресу*. Львів.
- Олефір, В. О. (2011) Взаємозв'язок життєстійкості, копінг-стратегій та психологічного благополуччя. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія: Психологія*, 981(47), 168–172. Взято з http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhIPC_2011_981_47_38
- Снігур, Ю. С. (2019) Зв'язок копінг-стратегій керівників закладів загальної середньої освіти з чинниками мікрорівня. *Організаційна психологія. Економічна психологія*, 2–3(17), 114–121. DOI: <https://doi.org/10.31108/2.2019.3.17.12>
- Ткачук, Т. А., Католик, Г. В. (2024) Психологічна модель копінг-поведінки педагога. *Перспективи та ініціативи*, 3(37), 993–1001. Взято з <https://dspace.lvduvs.edu.ua/handle/1234567890/7449>
- Шайхлісламов, З. Р., Горбенко, В. Ю. (2023) Теоретичні підходи визначення копінг-стратегії поведінки особистості. DOI: <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2023.1/11>
- Lazarus, R. S. (2000). Toward Better Research on Stress and Coping. *American Psychologist*, 55, 665–673.

REFERENCES

- Hrabovska, S. L. (2010). Problema kopinhu v suchasnykh psykholohichnykh doslidzhenniakh. *Psykhologichne zdorov'ia osoby i suspilstva*, 188–199. Retrieved from <https://nasplib.isoftware.kiev.ua/server/api/core/bitstreams/2d154c6e-d8ec-482e-972a-75e56cb8473e/content>
- Karamushka, L. M., Snihur, Yu. S. (2024). *Psykhologhiia vyboru kopinh-stratehii kerivnykamy osvitynikh orhanizatsii* (Monohrafiia). Kyiv: Instytut psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy. Retrieved from <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/740194/1/monographia.pdf>
- Kiias, A. V. (2009). Ekolohichnist pobudovy kopinh-povedinky pedahoha yak umova yoho profesionalizatsii. *Aktualni problemy psykholohii*, 20, 187–191. Retrieved from http://ecopsy.com.ua/data/zbirki/2009_20_1/sb20_ch1_45.pdf
- Nauholnyk, L. B. (2015). *Psykhologhiia stresu*. Lviv.
- Olefir, V. O. (2011). Vzaïemozvyazok zhyttiistiikosti, kopinh-stratehii ta psykholohichnoho blahopoluchchia. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. N. Karazina. Seriia: Psykhologhiia*, 981(47), 168–172. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhIPC_2011_981_47_38
- Snihur, Yu. S. (2019). Zviazok kopinh-stratehii kerivnykiv zakladiv zahalnoi serednoi osvity z chynnykamy mikrorivnia. *Orhanizatsiina psykholohiia. Ekonomichna psykholohiia*, 2–3(17), 114–121. <https://doi.org/10.31108/2.2019.3.17.12>
- Tkachuk, T. A., Katolyk, H. V. (2024). Psykhologichna model kopinh-povedinky pedahoha. *Perspektyvy ta initsiatyvy*, 3(37), 993–1001. Retrieved from <https://dspace.lvduvs.edu.ua/handle/1234567890/7449>
- Shaikhislamov, Z. R., Horbenko, V. Yu. (2023). Teoretychni pidkhody vyznachennia kopinh-stratehii povedinky osobystosti. <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2023.1/11>

Lazarus, R. S. (2000). Toward Better Research on Stress and Coping. *American Psychologist*, 55, 665–673.

FEATURES OF COPING STRATEGIES FOR STRESS MANAGEMENT AMONG SPECIALISTS OF CHILD DEVELOPMENT CENTERS

Maryna Yablonska

Master's Student in Psychology
Rivne State University of Humanities

 <https://orcid.org/0009-0008-6528-0038>

Olena Stavytska

PhD in Psychology,
Associate Professor at the Department of
General Psychology, Psychodiagnostics and Psychotherapy
Rivne State University of Humanities

 <https://orcid.org/0000-0003-2499-775X>

DOI https://doi.org/10.35619/prap_rv.vi25.459

Abstract. *The study examines the psychological characteristics of coping strategies used by employees of child development centers under conditions of professional stress. The aim of the research was to identify the leading strategies for managing the consequences of stress and emotional exhaustion among specialists working with preschool-aged children.*

The empirical study involved 52 employees of child development centers. Data were collected using standardized instruments for assessing coping strategies (based on the approach of R. Lazarus and S. Folkman), as well as tools for diagnosing levels of stress and indicators of emotional burnout.

The results indicate that the participants predominantly use emotion-focused and avoidance coping strategies, which correlate with higher levels of tension and emotional exhaustion. Statistically significant relationships were found between the use of adaptive problem-focused strategies and lower levels of professional stress.

The findings highlight the importance of systematic support for professionals working in the field of child development, as well as the need to implement corrective and developmental programs aimed at fostering resilience and promoting constructive coping strategies. Such interventions contribute to maintaining the psychological well-being of specialists and improving the quality of their interactions with children and parents in the professional environment.

Key words: *coping strategies; professional stress; stress management; resilience; work with children; adaptive and maladaptive strategies.*

Стаття надійшла до редакції 09.12.2025 р.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Антюхова Наталія	кандидат психологічних наук, доцент кафедри німецької філології та перекладу, Інститут філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ, Україна
Бігунов Дмитро	кандидат психологічних наук, доцент, докторант Університету Григорія Сковороди в Переяславі, м. Переяслав, Україна
Войнікова Ольга	здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара, м. Дніпро, Україна.
Главінська Олена	кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної психології, психодіагностики та психотерапії Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне, Україна
Жилко Олексій	здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне, Україна
Івашкевич Ернест	кандидат психологічних наук, доцент, перекладач, докторант Університету Григорія Сковороди в Переяславі м. Переяслав, Україна
Івашкевич Едуард	доктор психологічних наук, професор, професор кафедри загальної психології, психодіагностики та психотерапії Рівненського державного гуманітарного університету м. Рівне, Україна
Крижан Анна	здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти Вінницького національного медичного університету імені М. І. Пирогова м. Вінниця, Україна
Кулаков Руслан	кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри вікової та педагогічної психології Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне, Україна
Кулакова Лариса	кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне, Україна
Левко Олександр	здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне, Україна

Максимюк Тетяна	кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне, Україна
Михальчук Наталія	доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної психології, психодіагностики та психотерапії Рівненського державного гуманітарного університету м. Рівне, Україна
Назаревич Вікторія	кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету м.Рівне, Україна
Ніколайчук Галина	кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри загальної психології, психодіагностики та психотерапії Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне, Україна
Ногачевська Інна	кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної психології, психодіагностики та психотерапії Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне, Україна
Ордатій Наталія	PhD, асистент кафедри медичної психології та психіатрії Вінницького національного медичного університету імені М.І. Пирогова, м. Вінниця, Україна
Павелків Роман	доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне, Україна
Паламарчук Володимир	здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне, Україна
Паламарчук Владислав	здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне, Україна
Панащук Ігор	здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне, Україна
Продан Євген	здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти, викладач кафедри загальної та соціальної психології Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара, м. Дніпро, Україна

Пустовіт Григорій	доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне, Україна
Рудюк Олег	кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної психології та психодіагностики Рівненського державного гуманітарного університету м. Рівне, Україна
Сидоркевич Дмитро	здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне, Україна
Созонюк Ольга	кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри вікової та педагогічної психології Рівненський державний гуманітарний університет м. Рівне, Україна
Ставицька Олена	кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної психології, психодіагностики та психотерапії Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне, Україна
Учитель Інна	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогічної та вікової психології Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара, м. Дніпро, Україна.
Харченко Євген	доктор медичних наук, професор, професор кафедри фізичної реабілітації та ерготерапії Рівненської медичної академії м. Рівне, Україна
Хомин Олег	здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне, Україна
Шевченко Тетяна	асистент кафедри практичної психології, здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти Криворізького державного педагогічного університету, м. Кривий ріг, Україна
Шпак Світлана	кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри суспільних дисциплін Національного університету водного господарства та природокористування, м. Рівне, Україна.
Яблонська Марина	здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти Рівненського державного гуманітарного університету м. Рівне, Україна

**Якубовська
Світлана**

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри суспільних дисциплін Національного університету водного господарства та природокористування, м. Рівне, Україна

Янкавс Юрій

здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету м. Рівне, Україна

З М І С Т

Bihunov Dmytro Emotional intelligence in teacher education: a psychological perspective on pedagogical effectiveness.....	5
Ivashkevych Eduard, Kharchenko Yevhen, Nohachevska Inna Psychological dimensions of individual ecological consciousness: current issues of modern ecological psychology	12
Ivashkevych Ernest Translation activity as a predictor of specialist's unique image of the world.....	23
Кулакова Лариса, Жилко Олексій Лідерський потенціал як психологічний фактор професійної компетентності майбутнього менеджера.....	34
Кулакова Лариса, Янкавс Юрій Емпатія та рефлексія як складові комунікативної компетентності майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту.....	46
Кулаков Руслан, Паламарчук Володимир Психологічні бар'єри у формуванні цифрових компетентностей майбутніх маркетингологів та шляхи їх подолання.....	54
Кулаков Руслан, Паламарчук Владислав Вплив самооцінки та професійної ідентичності на комунікативну поведінку студентів бізнес-спеціальностей	64
Левко Олександр Психологічні детермінанти і закономірності професійного становлення майбутніх стоматологів.....	73
Максимюк Тетяна Моделі психологічної довіри в управлінні: теоретико-аналітичний огляд	83
Mykhalchuk Nataliia, Hlavinska Olena, Antyukhova Nataliia Psychological characteristics of maladaptive mother-child relationships in a family after divorce: issues of psychological counseling and psychocorrection.....	91
Назаревич Вікторія П'ятиетапна інтегративна модель ігротерапії в роботі з травматичним досвідом війни у дітей.....	101
Ніколайчук Галина, Ногачевська Інна Психологічні особливості формування соціальних запитів сільської молоді	113
Ордатій Наталія, Крижан Анна Вивчення взаємозв'язку перфекціонізму та прокрастинації серед здобувачів вищої медичної освіти	121
Павелків Роман, Панащук Ігор Тривожність як модератор рівня професійної відповідальності майбутнього педагога	129
Павелків Роман, Сидоркевич Дмитро Психологічні стратегії подолання професійного вигорання у студентів і молодих фахівців з фізичної реабілітації.....	139
Продан Євген Статеві відмінності при розладах аутичного спектру : зарубіжний досвід досліджень	148

Пустовіт Григорій Дисципліна «Управління науковими проєктами» у підготовці здобувачів наукового ступеня PhD з психології: інноваційний зміст і практико-орієнтовані аспекти	159
Рудюк Олег Психодіагностичні можливості вивчення особливостей соціально-професійної затребуваності особистості в нових соціально-економічних умовах.....	167
Созонюк Ольга, Хомин Олег Роль критичного мислення у професійному розвитку майбутнього юриста.....	177
Учитель Інна, Войнікова Ольга Розлади харчування в ранньому дитинстві : інтегративний огляд мультидисциплінарних втручань та клінічних стратегій управління	187
Шевченко Тетяна Кліпове мислення та метакогнітивний контроль як взаємодоповнювальні ресурси підвищення ефективності навчання молоді у сучасних освітніх умовах: апробація програми.....	195
Шпак Світлана, Якубовська Світлана Подолання проявів тривожності у осіб похилого віку методами символдрами	205
Яблонська Марина, Ставицька Олена Особливості копінг-стратегій подолання стресу у фахівців центрів дитячого розвитку.....	213
Відомості про авторів.....	221

Наукове видання

ПСИХОЛОГІЯ: РЕАЛЬНІСТЬ І ПЕРСПЕКТИВИ

Збірник наукових праць РДГУ

Випуск 25

Упорядники:

проф. Павелків Р. В., проф. Корчакова Н. В.

Науково-бібліографічне редагування:

бібліотека РДГУ

Підписано до друку 22.12.2025 р.

Формат 60x84 1/8. Папір офсетний № 1. Гарнітура Times New Roman.

Друк офсетний. Ум. друк. арк. 16,2. Наклад 300

П - 86 **Психологія: реальність і перспективи**: зб. наук. праць РДГУ. Вип. 25 / упоряд.: Р. В. Павелків, Н. В. Корчакова; ред. кол. : Р. В. Павелків, Н. В. Корчакова. Рівне : РДГУ, 2025. 228 с.

УДК 159.9+316.6

© Рівненський державний гуманітарний університет, 2025

Реєстрація суб'єкта у сфері друкованих медіа:
Рішення Національної ради України з питань телебачення і радіомовлення №183
від 25.01.2024 року
Ідентифікатор медіа: **R30-02513**

Суб'єкти у сфері друкованих медіа:
Рівненський державний гуманітарний університет,
вул. Степана Бандери, 12, м. Рівне, 33014, Україна;
тел.: (0362) 62-03-56
email: rectorat@rshu.edu.ua

ТОВ «Центр учбової літератури»
вул. Лаврська, 20 м. Київ
Телефон: +38 (044) 4250447 +38 (044) 4250134 +38 (044) 4252063.
Факс: +38 (044) 4252063.
3933334@ukr.net

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру
видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції
ДК № 2458 від 30.03.2006 р.

