

ФІЛОСОФІЯ  
ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ  
ВИЩОЇ ШКОЛИ

---

ПСИХОЛОГІЧНЕ  
СПРЯМУВАННЯ



КОЛЕКТИВНА МОНОГРАФІЯ

ФІЛОСОФІЯ  
ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ  
ВИЩОЇ ШКОЛИ:  
ПСИХОЛОГІЧНЕ СПРЯМУВАННЯ

КОЛЕКТИВНА МОНОГРАФІЯ

Київ  
«SBA Print»  
2026

УДК 159.98:371.132

Ф 56

*Рекомендовано до друку Вченою радою  
Рівненського державного гуманітарного університету  
(протокол № 3 від 26.03.2026 року)*

**Рецензенти:**

**Балашов Е. М.** — доктор психологічних наук, професор, ректор Національного університету «Острозька академія»;

**Савелюк Н. М.** — доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка;

**Підбуцька Н. В.** — доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та психології управління соціальними системами імені академіка І. А. Язюна Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут».

**Філософія освітнього простору вищої школи (психологічне спрямування):**

**Ф 56** колективна монографія: Т. 4 / за ред. Р. В. Павелківа, Н. В. Корчакової. Київ: SBA Print, 2026. 412 с.

**ISBN 978-617-8919-38-2**

У монографії представлено результати комплексних досліджень психологічного відновлення особистості в умовах воєнних викликів та трансформації професійної освіти. Перша частина наукової праці присвячена методам реабілітації ментального здоров'я: від корекції сексуальної ідентичності та подолання криз зайнятості до використання біосугестії та нейропсихологічної стимуляції емоційного самопочуття дітей. У другій частині — обговорюються інноваційні підходи у підготовці фахівців соціономічного профілю, інтеграції soft skills та розвитку комунікативної компетентності майбутніх психологів у сучасному освітньому просторі.

Видання розраховане на студентів і викладачів вищих навчальних закладів, практикуючих психологів, педагогів, соціальних працівників та дослідників у сфері ментального здоров'я особистості.

УДК 159.98:371.132

ISBN 978-617-8919-38-2

© Колектив авторів, 2026.  
© Видавництво «SBA Print», 2026.

## Передмова

Наукова монографія є черговим випуском серійного психологічного видання, яке впродовж останніх чотирьох років випускає кафедра вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету у творчій співпраці з науковцями ЗВО-партнерів та співробітниками науково-дослідних установ України. Над випуском працювали науковці із шести закладів-партнерів :

- Рівненського державного гуманітарного університету (м. Рівне);
- Українського державного університету імені Михайла Драгоманова (м. Київ);
- Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);
- Криворізького державного педагогічного університету (м. Кривий Ріг);
- Приазовського державного технічного університету (м. Дніпро);
- Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України (м. Київ).

У книзі представлено комплексний аналіз актуальних проблем психологічної науки та практики в контексті викликів сьогодення та трансформації вищої школи.

Робота структурована за двома ключовими векторами:

- *Відновлення ментального здоров'я та ресурсності особистості в умовах сучасних викликів.*
- *Психологічні виміри професійної підготовки фахівців соціономічного профілю.*

Перша частина монографії присвячена питанням психологічної реабілітації та підтримки учасників бойових дій, цивільного населення та дітей у період війни та повоєнного відновлення. Автори розглядають критично важливі аспекти: від відновлення сексуальної ідентичності та інтимного благополуччя після воєнних травм до підтримки дітей із травматичним досвідом у системі освіти. Окрему увагу приділено інноваційним методам корекції тривожності (зокрема біосугестивній психотерапії) та нейропсихологічним

підходам у роботі з дітьми через засоби терапевтичної іграшки. Психологічний ресурс подолання кризи зайнятості розглядається через призму соціально-професійної затребуваності фахівця.

Другий розділ роботи зосереджений на модернізації освітнього процесу у вищій школі. Дослідники аналізують полімодальні трансформації освіти в епоху постмодерну та роль комунікації як механізму управління розвитком особистості. Значна увага приділена методичним аспектам викладання психологічних дисциплін, інтеграції «м'яких навичок» (soft skills) у фахову підготовку майбутніх психологів та соціальних працівників, а також впливу емоційних чинників батьківства на розвиток дитини.

В цілому, монографія узагальнює передовий досвід української та зарубіжної психологічної науки щодо збереження психологічного капіталу нації та модернізації вищої школи.

Видання розраховане на науковців, психологів-практиків, викладачів ЗВО, аспірантів та студентів, а також усіх, хто цікавиться питаннями ментального здоров'я та сучасними освітніми технологіями в психології.

*Р. Павелків, Н. Корчакова*

## Частина 1

# ВІДНОВЛЕННЯ МЕНТАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я ТА РЕСУРСНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ

*Наталія Корчакова*

## Відновлення сексуальної ідентичності та інтимного благополуччя після воєнної травми

*Світ ламає кожного,  
і багато хто потім стає міцнішим на зламах...*

*Ернест Гемінгвей*

Війна, як форма колективного насильства, спричинила докорінні зміни в житті українських родин, похитнувши звичні основи добробуту та внутрішнього спокою. Окрім видимих руйнувань, вона торкнулася і найбільш приватних, глибинних аспектів людського буття – сфери інтимності та сексуальності. Сьогодні чимало пар, які проходять через досвід фізичних поранень, постають перед складним питанням: як віднайти шлях один до одного за нових обставин? У цьому контексті сексуальне здоров'я після травми перестає бути лише медичною проблемою, стаючи важливою частиною психологічного відновлення, повернення індивіду відчуття власної цілісності та здатності знову насолоджуватися життям.

Статистика щодо розладів сексуального здоров'я у представників ветеранської спільноти наразі є неповною. Це зумовлено не лише закритістю військової статистики, а й глибокою інтимністю та певною табуваністю цієї теми в суспільстві, що часто заважає ветеранам відкрито звертатися за допомогою. У системі військової медицини питання сексуального здоров'я часто ігнорується через стигму або брак підготовки персоналу (Ellis K., 2021; Protuder M., 2023). Однак медичні звіти, дані громадських та ветеранських організацій, результати вітчизняних та зарубіжних досліджень засвідчують гостроту цієї проблеми. Зокрема, можна послатися на звітні матеріали Благодійного фонду Ветеран Хаб (Veteran Hub), презентовані за результатами проекту «Дослідження сексуального та інтимного досвіду у військових/ветеранів

з пораненнями та їх партнерів» (січень – квітень 2023 р.). У дослідженні зазначено, що «...бойовий досвід, фізичні поранення та моральні травми можуть ставити під загрозу інтимний і сексуальний досвід ветеранів – важливий аспект життя, який часто залишається без уваги медичних та реабілітаційних фахівців в Україні. Обговорення сексу все ще є табуованим як у суспільстві загалом, так і на рівні особистих стосунків. Тому ветерани можуть залишатися сам на сам зі своїми бар'єрами і труднощами (*Сексуальне життя воїнів після поранень: Дослідження, 2023* : 5).

Ця проблема є типовою не лише для України. На наявність відхилень у сфері сексуального здоров'я у представників ветеранської спільноти наголошено в дослідженнях науковців різних країн, військовослужбовці яких брали участь у збройних конфліктах (США, Канада, Хорватія, Ізраїль, Іран). Як зазначено в одному з нещодавніх спостережень австралійських науковців із Університету Мельбурна, виконаного в якісній парадигмі, у світовій медичній і життєвій практиці навколо теми сексуальності та інтимного життя після військової служби існує феномен «культури мовчання» – певної закритості та замовчування. Як наслідок, існує багато недіагностованих та нелікованих сексуальних дисфункцій (Douvos K. et al., 2025 : 6). Сексуальна дисфункція, що виникає через поєднання фізичних поранень (травми мозку, хребта, геніталій), психологічних чинників (ПТСР, депресія) та соціальних бар'єрів, є масовою серед ветеранів, але залишається нелікованою. Мовчазна поведінка ветеранів, на думку К. Дувос, зумовлена переживанням сорому, страху перед осудом та переконанням, що «справжній воїн» не має скаржитися на такі речі. Багато хто боїться, що обговорення сексуальної дисфункції зробить їх «менш мужніми» в очах лікарів чи побратимів, оскільки сексуальне функціонування ототожнюється ними з маскуліністю та сприймається як показник «справжнього чоловіка» (Douvos K. et al., 2025; Protuder M., 2023). Мовчання лікарів дослідники пов'язують із зосередженістю на фізичних ранах чи ПТСР, нерозумінням значущості розмов про сексуальне життя пораненого та невмінням вести спілкування на інтимні теми. Наслідками такого замовчування є руйнування стосунків, посилення депресії та відчуття особистої дезадаптованості. Ветерани

описували цей стан як «втрату останньої нитки, що пов'язувала їх із нормальним людським життям» (Douvosk. et al., 2025). Важливо відзначити, що в цьому дослідженні австралійські науковці використали два джерела емпіричних даних: власні (первинні) та порівняльні (вторинні). Власні спостереження – це свіжі інтерв'ю, які раніше ніде не публікувалися. Саме звідти взята й головна цитата для назви статті: «Australian veteran sexual health: ‘...you are the first person I’ve spoken to about it’». Вторинні дані використані з попередніх знакових наукових досліджень, проведених у різних країнах, зокрема в США та Великій Британії, з метою доведення, що проблема «механістичного ставлення» до тіла є глобальною. Фактично стаття віддзеркалює голоси ветеранів різних років та країн, порушуючи спільну проблему – відсутність гуманістичної, емоційної мови для обговорення інтимних травм. Зазначимо, що ізраїльські дослідження 2024 – 2025 років, проведені на тлі активних бойових дій, підтверджують висновки австралійських колег, але додають до них гостру клінічну реальність. У той час як австралійці описують феномен «культури мовчання», ізраїльтяни фіксують наявність «мовчазного страху» солдатів перед втратою статевої функції. Це страх, який іноді навіть переважає страх смерті чи втрати кінцівок.

Аналіз наукового простору з питань втрати сексуального благополуччя військовими внаслідок участі в бойових діях та поранень засвідчує, що в останній період збільшилася кількість наукових робіт, у яких аналізують не лише стратегії медичного лікування, а й підкреслюють необхідність широкої реабілітації всіх аспектів здоров'я людини, включаючи й сексуальне здоров'я, а також описують фактори, які ускладнюють процес реабілітації, виступаючи своєрідними бар'єрами на шляху до відновлення. До них найчастіше зараховують:

- фізичні чинники – прямі травми сечостатевої системи, хронічний біль, втома та побічні ефекти ліків;
- психологічні чинники – посттравматичний стресовий розлад (ПТСР), депресія та дисморфофобія (неприйняття власного зміненого тіла);
- системні чинники – відсутність належної підготовки медичного персоналу.

Лікарі часто почуваються ніяково, обговорюючи секс, або вважають це

«невчасним» у зіставленні з порятунком кінцівок чи органів (Ellis K. et al., 2021).

Крім того, з'явилися дослідження, виконані на підґрунті *біопсихосоціальної моделі*, де секс розглядають не лише як фізіологічний акт, а як частину загальної якості життя та психічного здоров'я (Ellis K., 2021).

У сучасній психологічній та медичній науці сексуальне здоров'я розглядають як фундаментальну складову загального благополуччя особистості, невід'ємний компонент якості життя (Quality of Life), що охоплює соматичні, емоційні, інтелектуальні та соціальні аспекти сексуального буття людини. Згідно з визначенням ВООЗ та актуальними дослідженнями, його значення для життєдіяльності індивіда розкривається через такі ключові виміри: *психоемоційна стабільність та самооцінка; соціальна адаптація та якість міжособистісних стосунків; репродуктивна та фізична життєздатність* і, нарешті, як один із центральних *показників успішної реабілітації* після перенесеного травмування.

Сексуальне здоров'я безпосередньо корелює з рівнем самоприйняття та цілісністю «Я-концепції». Позитивна сексуальна самооцінка виступає буфером проти депресивних станів та тривожних розладів. Крім того, здорове функціонування сексуальності забезпечує стабільність партнерських зв'язків, розвиток інтимної близькості, довіри та безпеки в парі, здатності встановлювати кордони, висловлювати потреби та проявляти емпатію в інтимній сфері, що так само сприяє реалізації репродуктивної функції та гармонійної сексуальної активності. У психоаналітичній та гуманістичній традиціях сексуальну енергію (лібідо) розглядають як вітальну силу, що живить творчу та інтелектуальну активність особистості. Стан психосексуального комфорту вивільняє когнітивні ресурси для професійної реалізації та саморозвитку, тоді як сексуальна дисфункція або депресія в цій сфері часто призводять до когнітивного дефіциту та зниження працездатності.

Однією із першооснов емоційних страждань тяжкотравмованих є існування традиційних стереотипів образу воїна. Як зазначає Дж. Хоббс, ідеалізоване тіло солдата є центральним для міжнародної політики й суспільного

сприйняття (Hobbs J., 2023). Воно асоціюється з гіпермаскуліністю, силою та функціональністю. Мілітаризована маскуліність діє через селективний розподіл тілесних здібностей. Проте, як стверджує психолог, образ солдата не є статичним упродовж певного часу, а отже, потребує постійного критичного аналізу. Гендерні дискурси мілітаризму постійно розвиваються та змінюються. Ідеалізоване тіло військовослужбовця в різні часи коливалося від гіпержорсткого, гіпермужнього «Рембо» до більш гуманістичного образу воїна. Літературними джерелами, які зробили найбільший унесок у критичний аналіз військової маскуліності, є феміністичні дослідження. У них наголошено на тому, що звернення до опису тіла солдата сприяє закріпленню «військової маскуліності» як стабільної системи, у той час як травми дестабілізують статево, гендерну та сексуальну ідентичність військовослужбовців – це внутрішнє самовідчуття особистості як представника певної статі, що, поєднуючись із соціально-психологічними якостями, забезпечує індивіду усвідомлення себе в контексті соціальних ролей та культурних очікувань.

Статева ідентичність пораненого – це складний психологічний процес переосмислення власної мужності або жіночності, який часто зазнає кризи через фізичні травми, втрату функціональності тіла або репродуктивне пошкодження. У поранених військовослужбовців криза ідентичності часто пов'язана з травмою маскуліності, зміною образу «Я» чи змінами в інтимному житті. Поранене тіло вже не є «стабільним об'єктом». Воно стає майданчиком для медичних інновацій (протезування, регенеративна медицина), що мають на меті «полагодити» маскуліність солдата, «повернути» його до попередньої поведінкової моделі, у той час як новий образ тіла тісно пов'язаний із острахом втрати статусу «опори» чи «захисника» у стосунках та наростання залежності. Відповідно, поранення геніталій сприймаються військовими як загроза їхній мужності, як «символічна кастрація», що руйнує образ не лише воїна, а й чоловіка. Спираючись на власні дослідження та спостереження інших науковців, К. Дувос зазначає, що у процесі опитувань досить часто ветерани описують своє тіло механістичними метафорами як «зламаний пристрій», який більше не виконує своїх функцій. Така механістична мова, на думку психологів, є захисним механізмом. Вона

дозволяє ветерану дистанціюватися від болю й страждань. Говорити лікарю про «зламану машину» легше, ніж про «втрачену чоловічу гідність». Дослідники наголошують, що медицина часто підтримує цей «механістичний міф», фокусуючись лише на хірургічному відновленні органів, у той час як під час опитування ветерани зізнаються, що навіть після операції відчують себе спустошеними, оскільки інтимність не повернулася. За цих умов діагностують глибоку дезінтеграцію власного «Я» та відчуженість від власного тіла (Douvos K. et al., 2025).

На сьогодні в зарубіжній і вітчизняній психологічній науці сформувалося декілька ліній аналізу розладів сексуального благополуччя, що виникають у результаті воєнного травмування. До них можна зарахувати такі:

- аналіз впливу специфічних бойових поранень на сексуальне життя;
- вивчення впливу посттравматичного стресового розладу на стан сексуального благополуччя ветеранів;
- вивчення впливу розладів сексуального здоров'я на особистісну та статеву ідентичність;
- стратегії подолання військової сексуальної травми.

Дослідження першої групи сфокусовані на вивченні впливу поранень сечостатевої системи (включаючи поранення геніталій), пошкоджень спинного мозку, черепно-мозкових травм на сексуального благополуччя ветеранів. Так, в одному з ізраїльських досліджень було здійснено класифікацію пов'язаних із війною травм сечостатевої системи залежно від анатомічної локалізації: травми верхніх сечовивідних шляхів (нирка/сечовід), нижніх сечовивідних шляхів (сечовий міхур/сечівник) та зовнішніх статевих органів (пеніс/калітка/яєчка) (Husny M. et al., 2025). Автори зазначають, що Ізраїль є одним із світових лідерів у дослідженні та реабілітації ветеранів із пораненнями геніталій, оскільки країна має багаторічний досвід роботи з бойовими травмами та унікальні державні програми сексуальної реабілітації. Клінічний дослідник М. Хусні з колегами з медичного центру імені Хаїма Шиби вказують, що поранення сечостатевої системи складають близько п'ятої частини від усіх бойових травм (Husny M. et al., 2025). При цьому більше половини з них – це травми зовнішніх статевих

органів, які часто супроводжуються складними переломами таза й вимагають тривалої реабілітації.

Результати пілотного дослідження британських вчених М. Кілінг та Н. Хеммонд поглиблюють цей висновок, зазначаючи, що бойові травми статевих органів мають не лише значні медичні наслідки, але й зумовлюють довгострокові негативні психосоціальні зміни в інтимній сфері. Зокрема, вони породжують зниження самооцінки, депресію, статеву дисфункцію та занепокоєння щодо фертильності (Keeling M., Hammond N., 2024). Такий тип поранення сприймається більш трагічно, ніж інші види фізичних травмувань. На думку ветеранів, цю травму не можна трактувати як «ще одне поранення». Втрата кінцівки сприймається суспільством як «героїчна жертва», про яку можна говорити відкрито. Натомість травма статевих органів є не лише «невидимою», а й табуованою. Загалом, травма сприймається ветеранами як замах на суть їхньої природи та ідентичності. Тому це, відповідно, призводить до глибокої депресії та відчуття «неповноцінності».

Як засвідчують наукові спостереження, на фоні травматичного бойового досвіду в людини можуть розвинути психологічні механізми посттравматичного розладу в поєднанні з сексуальними дисфункціями. При цьому наявність ПТСР досить часто посилює розлади сексуального здоров'я. Варто зазначити, що в наукових дослідженнях вказують досить широкий діапазон у значеннях цього показника – від 8 до 89 відсотків. Під час більш детального аналізу встановлено, що низькі показники наявності сексуальних дисфункцій при ПТСР виокремлюють у дослідженнях, що спираються лише на кількість діагнозів, виявлених у медичних файлах, у той час як у якісних дослідженнях, побудованих на прямих інтерв'ю та анкетах, показники різко зростають. Наявність цієї закономірності вказує на те, що питання сексуального благополуччя у процесі лікування та реабілітації учасників бойових дій часто ігнорують. Як наслідок, людина залишається сама зі своїми особистими стражданнями, можливим погіршенням стану та без належного лікування. Загалом, як засвідчує дослідження хорватських науковців, ветерани з посттравматичним стресовим розладом, пов'язаним із бойовими діями, значно

частіше натрапляють на сексуальні труднощі, ніж ветерани без ПТСР (Protuder M., 2023). Тому саме ПТСР, а не наявність травматичного досвіду визначають тип і тяжкість сексуальних проблем (Bentsen I., 2015). У роботі Елвіри Бечірович із психіатричної клініки Університетського клінічного центру Тузла та її колег було встановлено не лише високу поширеність сексуальних дисфункцій серед ветеранів війни в Боснії та Герцеговині (67,6 % обстежених респондентів), а й виявлено пряму негативну залежність між інтенсивністю симптомів ПТСР та важкістю сексуальних дисфункцій. Ветерани із симптомами ПТСР мали значно вищу частоту та тяжкість сексуальних розладів (Becirovic E. et al., 2019). За даними клініцистів із Рієцького університету (Хорватія), ці характеристики виявляються не лише у сфері всіх специфічних сексуальних проявів (бажання – збудження – оргазм – задоволення), а й у сфері загального особистісного задоволення від статевого життя (Protuder M. et al., 2023).

Одним із наймасштабніших наукових досліджень цього спрямування (обсяг вибірки більше 405 тис. ветеранів), у яких простежено взаємозв'язок сексуального неблагополуччя та ПТСР, є дослідження «Сексуальна дисфункція у ветеранів воєн в Іраку та Афганістані» (Breyer B. N., Cohen B. E. et al., 2013). У ньому простежено наявність прямого зв'язку між негативними змінами в сексуальному житті ветеранів та симптомами посттравматичного стресового розладу. Ветерани з діагнозом ПТСР мали в 3 рази вищий ризик розвитку сексуальних розладів (зокрема еректильної дисфункції) порівняно з тими, хто не має психічних розладів. У дослідженні спростовано міф про те, що сексуальні проблеми зумовлені лише побічними ефектами антидепресантів. Було встановлено, що навіть у ветеранів, які не вживали ліків, було діагностовано високий рівень дисфункцій через симптоми ПТСР (гіперпильність, емоційне заціпеніння). Аналіз вікового чинника показав, що проблеми зі статевим життям в учасників бойових дій віком 18 – 40 років трапляються значно частіше, ніж у їхніх цивільних однолітків. Війна «зістарює» сексуальну систему організму (Breyer B. N., Cohen B. E. et al., 2013). І хоч сексуальні дисфункції частіше трапляються у старших ветеранів, у групі з ПТСР аномально високі показники

сексуальних розладів простежуються і в молоді, що свідчить про домінуючу роль психогенної природи травми.

Зв'язок сексуальних дисфункцій і ПТСР простежується не лише в чоловічій вибірці. Як показали дослідження Ребекки Блейс, тяжкість ПТСР прямо корелює з нижчими показниками сексуального збудження та любрикації в жінок-ветеранів та військовослужбовиць. Цей зв'язок опосередкований депресією, яка знижує здатність до сексуальної реакції, та задоволеністю стосунками, що впливає на фізіологічні процеси та суб'єктивне збудження (Blais R. K., 2021).

Оскільки до обговорення питань інтимного життя звертаються лише окремі ветерани (10 %), хорватська дослідниця М. Летіца-Крепула та її колеги наголошують на необхідності інтегрованого підходу в їх лікуванні. Корекція лише симптомів ПТСР здебільшого є недостатньою для відновлення сексуальних функцій. Саме тому питання сексуального здоров'я потрібно включати в протоколи реабілітації ветеранів як важливу складову допомоги та відновлення (Letica-Crepulja M. et al., 2019). Як зазначено в цьому дослідженні, сексуальна дисфункція (СД) у ветеранів є багатофакторним явищем, де психогенні чинники тісно переплітаються з біологічними. Основним її психогенним чинником є колапс механізмів психологічної компенсації та адаптації, що активізується в умовах хронічного стресу, посттравматичного стресового розладу та функціональної неврологічної патології у військових і ветеранів. Ці зміни найчастіше проявляються у вигляді зниження лібідо, фрагментарності сексуальних реакцій, прояві агресивності.

У дослідженні встановлено, що різні кластери симптомів ПТСР впливають на специфічні аспекти сексуальності. Зокрема, гіперзбудження є найсильнішим предиктором проблем із ерекцією та оргазмом. Постійне перебування організму в стані «бий або біжи» блокує парасимпатичну нервову систему, необхідну для нормальної сексуальної реакції. Наявність симптомів уникання та емоційного заціпеніння корелюють із низьким рівнем сексуального бажання (лібідо) та загальним незадоволенням інтимним життям. Ветерани, які відчувають соціальну ізоляцію або мають конфлікти з партнером, демонструють значно

гірші показники сексуального здоров'я. Коморбідні стани, тобто наявність супутніх хвороб, часто є сильнішими провісниками дисфункції, ніж сам ПТСР. Зокрема, високий рівень депресії, тривоги, алкоголізм майже лінійно збільшують ризик розвитку сексуальних дисфункцій (Letica-Стеpulja M. et al., 2019). Джонатан Муассон разом із співавторами стверджують, що простежується зв'язок між гіперсексуальністю, психічними розладами та схильністю ветеранів до вживання алкоголю. Ветерани з ризиком уживання алкоголю мають значно вищу схильність до гіперсексуальності та вищі рівні депресії, тривоги та інших психічних розладів, при цьому гіперсексуальність може виконувати роль своєрідного копінг-механізму (Moisson J., 2019).

Обговорюючи типи відхилень у сексуальному житті чоловіків – учасників бойових дій, науковці доходять висновку, що найчастіше страждає еректильна функція. Зокрема, за даними американського лікаря-уролога Деніела Косгроува та його колег, 85% ветеранів із ПТСР страждають на еректильну дисфункцію (порівняно з 22% в контрольній групі). Ветерани з ПТСР також демонструють значно нижчі бали за шкалами Міжнародного індексу еректильної функції, а такі симптоми ПТСР, як гіперпильність та дратівливість, мають найбільший негативний вплив на інтимне життя (Cosgrove D. et al., 2002).

Проте еректильна дисфункція є не єдиним супутником посттравматичного стресового розладу. Травматичний бойовий досвід, поранення, інвалідизація можуть стати причиною розладів сексуального здоров'я, які виявляються у різних площинах: травматичній дезінтеграції тілесного «Я-образу», розвитку психологічних механізмів сексуальних дисфункцій, виникненні відчуження в стосунках. Зокрема, поранення та наявність досвіду катувань руйнують цілісність сприйняття особистістю власного тіла. У психологічному аспекті це проявляється як соматична дисоціація: людина починає сприймати своє тіло не як джерело задоволення, а як джерело болю, сорому або як об'єкт насилля. Наслідком видозміненого самосприйняття є погіршення сексуального здоров'я аж до розгортання повної алекситимії (нездатності розпізнавати тілесні імпульси) та уникання інтимності.

Пережиті випробування обумовлюють формування стійких зв'язків між станом вразливості та загрози життю. Як відомо, сексуальна близькість вимагає розслаблення та довіри, що унеможлиблюється для осіб у стані гіперпильності, постійного очікування небезпеки. Тактильні контакти під час інтимності можуть мимовільно активувати спогади особистості про катування або момент поранення, викликаючи панічні атаки або гостру дисоціацію. Катування часто спрямовані на приниження гідності через позбавлення суб'єктності. Для чоловіків поранення статевих органів або втрата фізичної сили через ТСМ (травму спинного мозку) часто інтерпретується як «символічна кастрація», що веде до глибокої депресії та втрати маскуліної ідентичності. У жінок травма часто пов'язана з втратою відчуття безпеки недоторканності власного тіла, його «кордонів», що призводить до розвитку вагінізму або аноргазмії як захисної реакції психіки.

Наведемо перелік основних проблем, що були виокремлені в процесі корекції сексуальності та інтимності за програмою Occupational Therapy Sexual Intervention (OTSI), що вже більше десятиліття (з 2013 року) впроваджується в одному з військових шпиталів США для підтримки поранених військовослужбовців.

**Поширені фізичні та психологічні проблеми, пов'язані з сексом та інтимною близькістю** (за Ellis K. M., 2021: 234)

<b>Типи відхилень у сексуальному благополуччі клієнтів</b>	
Erectile dysfunction	Еректильна дисфункція
Sexual disinterest	Сексуальна незацікавленість
Premature ejaculation	Передчасна еякуляція
Lower overall sexual satisfaction	Низька загальна сексуальна задоволеність
Anorgasmia. Problems initiating sex	Аноргазмія. Проблеми з початком статевого акту
Diminished sensation Anxiety	Зниження чутливості. Тривога
Discomfort in body positioning	Дисконфорт у положенні тіла
Depression	Депресія
Pain	Біль
Loss of confidence	Втрата впевненості
Fatigue	Втома
Feelings of inadequacy	Почуття неповноцінності

Для осіб, які пережили фізичні поранення або психологічне насильство, відновлення сексуального здоров'я є індикатором успішної реабілітації. Як зазначає Ніколь Шарф, науковиця та клінічна психологиня зі Сполучених Штатів Америки, повернення сексуальної суб'єктності дозволяє людині не лише інтегрувати травматичний досвід, а й відновити почуття контролю над власним життям (Sharf N. et al., 2025).

Складність і багатоплановість наслідків руйнування сексуального здоров'я особистості, різке збільшення в умовах війни людей, яких торкнулася ця проблема, вказує на доречність детального аналізу психологічних основ виникнення розладів, шляхів запобігання та корекції відхилень у сексуальній сфері. У науковому просторі є дослідження, які присвячені аналізу цієї проблематики. Частина з них виконана безпосередньо за участю ветеранів військових конфліктів, або ж це дослідження осіб, які отримали тілесні ушкодження з інших причин. Можна виокремити декілька ліній аналізу проблеми. Один із напрямів формують праці, присвячені вивченню проблеми особистісної та сексуальної ідентичності. Зокрема, у дослідженні ізраїльського вченого Огада Гільбара та його колег описано суть психологічної кризи, яка розгортається після пережитої воєнної травми й підриває у ветеранів їхнє відчуття маскулінності та ідентичності (Gilbar O., 2018). Чотирнадцять колишніх ізраїльських військовослужбовців із ПТСР взяли участь у комплексних інтерв'ю, проаналізованих за допомогою контент-аналітичної процедури. У результаті аналізу було виокремлено два основні різновиди змін у їх відчуттях маскулінності:

- криза в досягненні відчуття мужності через травматичну подію та самосприйняття ветеранами себе як такого, що не виправдав очікувань із точки зору «чоловічих» стандартів;

- екстремізм у традиційній чоловічій поведінці як компенсація за цю кризу; поява унікальних форм гендерно-рольового стресу – використання насильства та гіперсексуальності як спроб повернути свою маскулінність.

Автори виокремлюють *три ключові аспекти кризи* маскулінності у ветеранів із ПТСР:

- сприйняття травми та симптомів ПТСР як *руйнування чоловічої* ідентичності, так звана «нарцисична маскулінна рана». Її підґрунтям є образ «незламного бійця», який домінує в суспільстві. Симптоми ПТСР (страх, нічні жахи, сльози) сприймаються ветеранами не як хвороба, а як особиста поразка та ознака слабкості, що руйнує їхню ідентичність як «справжніх чоловіків»;

- відчуття *втрати контролю* та пошук шляхів компенсації. Нездатність контролювати свої емоції викликає глибокий сором. Щоб «повернути» собі статус чоловіка, ветерани можуть вдаватися до екстремальної поведінки: виявляють агресію, ризикують або стають гіперсексуальними, намагаючись довести свою силу через домінування;

- переживання конфлікту між батьківством та роллю воїна. Ветерани сприймають домашні обов'язки та емоційну близькість як несумісні з їхнім бойовим минулим, що посилює їх соціальну ізоляцію.

До групи досліджень, присвячених аналізу ставлення до своєї сексуальності та тіла в людей із тілесними ушкодженнями, можна зарахувати і роботу нідерландського вченого Харальда Кедде та його колег (Kedde H., 2012). Зазначимо, що Кедде тривалий час працював у Міжнародному експертному центрі з питань сексуального та репродуктивного здоров'я та прав (Rutgers, SRHR). Беручи участь у вивченні широкого спектру проблем, присвячених сексуальному здоров'ю, він провів також дослідження ефективності психосексуальної терапії для людей із широким спектром фізичних вад та хронічних захворювань. У дослідженні простежено зв'язок між психологічним комфортом індивіда, його ставленням до інвалідності та його сексуальними гараздами-негараздами. Зокрема, сексуальна комфортність (благополуччя) була оцінена за п'ятьма параметрами: *сексуальне задоволення, сексуальна тривога, сексуальна повага, самооцінка тіла та сприймання своєї привабливості для інших*. Проведене дослідження виявило, що люди з фізичними вадами мають нижчий рівень задоволеності в усіх оцінюваних аспектах сексуального Я-образу, але такі параметри, як вікові показники настання інвалідності, стать, наявність партнера, по-різному впливають на самосприйняття.

Множинна регресія показала, що зі зростанням віку настання інвалідності в чоловіків їх задоволеність своєю сексуальністю зменшувалася. Чоловіки з пізньою інвалідизацією (у цьому дослідженні це група учасників, які за віком старші, ніж 21 рік) продемонстрували нижчий рівень сексуального задоволення та оцінки свого тіла порівняно з людьми, що мають вроджену чи ранню інвалідизацію. Дослідження підтвердило висновки попередніх праць, у яких стверджується, що вік настання інвалідності є важливим фактором у розвитку сексуальної самооцінки та гендерних ролей. Особи із вродженими вадами або ті, хто є інвалідами з дитинства, *здатні інтегрувати* особливості функціонування організму в усі аспекти свого сексуального розвитку, тоді як люди, які отримали інвалідність із настанням дорослості, натрапляють на труднощі в інтеграції змін, що настають у результаті травмування, у своє нове «Я» та адаптації до них. Автор зазначає, що статевий розвиток у цих осіб завершився до того, як у них з'явилася вада і, отже, їм доводиться змінювати свої очікування щодо власної сексуальності. Цей висновок вказує на необхідність організації психологічної підтримки тяжкотравмованих у питаннях прийняття зміненого сексуального Я-образу. Отримані результати вказують на те, що не тільки тяжкість інвалідизації впливає на сексуальне задоволення чи сексуальне самоуявлення людей із фізичними вадами, але й вік набуття інвалідності.

У жінок провісником сексуального благополуччя із виокремлених у дослідженні детермінант є лише *наявність-відсутність партнера*. Статус наявності стосунків виявився сильним предиктором сексуальної задоволеності в жінок із фізичними вадами, а також фактором, що понижує міру занепокоєння щодо своєї сексуальної привабливості. Жінки приділяють більше уваги міжособистісним аспектам сексуальності, таким як ніжність та емоційне спілкування (Kedde J., 2012 : 63).

Варто відзначити, що в чоловіків статус стосунків виконує менш значущу роль у самовизначенні своєї сексуальної привабливості та сексуальної гідності, ніж у жінок. Важливим висновком, який варто враховувати під час організації роботи з травмованою людиною, є те, що побудова і прийняття нової сексуальної ідентичності для чоловіків є більш значущими, ніж міжособистісний контент.

Питання сприйняття індивідом власної привабливості після поранення простежувалося і в дослідженнях українських науковців. Як зазначає Ольга Фокаф та її колеги, у цьому питанні не можна говорити про однозначність наслідків. Робоча гіпотеза їхнього дослідження про негативний вплив поранення на самооцінку власної привабливості у ветеранів не знайшла однозначного підтвердження (Фокаф О. та ін., 2023 :14). У деяких випадках оцінка справді погіршувалася, в інших – такі зміни не були зафіксовані. При цьому в значній кількості респондентів простежувалася залежність сприйняття власної привабливості від оцінних суджень оточуючих. Такі самі закономірності були зафіксовані й відносно уявлень поранених про власну сексуальність. Як показало опитування, поранення і фізичні травмування не завжди розцінюються індивідом як підстави зниження власної сексуальної привабливості, до того ж самосприйняття значною мірою обумовлюється оцінками судженнями партнерів.

Досить важливим аспектом аналізу проблеми є вивчення змін, які виникають у стосунках комбатантів із їх партнерами. Важливо підкреслити, що в низці досліджень, виконаних у різних країнах, що мали досвід участі у воєнних конфліктах у ХХ – ХХІ ст., виокремлюють наявність важких ускладнень не лише для самих комбатантів, а й для їхніх сексуальних партнерів – дружин чи коханих. Доведено, що наявність у ветерана сексуальних дисфункцій чи діагнозу посттравматичного стресового розладу є предиктором психологічного дистресу для його партнера. Тяжкість симптомів ПТСР у комбатанта також визначає ступінь погіршення самопочуття його романтичного партнера та системи їх подружніх зв'язків. Основним фактором, що впливає на погіршення психічного здоров'я партнера – ветерана з ПТСР, є почуття відповідальності за контроль щоденних стресових факторів, які можуть посилити симптоми відхилення у чоловіка (Murphy D., 2016). Так, поранення статевих органів може спричинити *психосексуальні проблеми в парі* – страх близькості, боязнь втрати фертильності. Більшість обстежених повідомляють про стійкі труднощі (еректильна дисфункція, втрата чутливості), які важко вирішити лише медикаментозно. Розлад сексуального здоров'я внаслідок поранень створює «стіну мовчання» між

партнерами. Постраждалий часто відчуває провину за свою «неповноцінність», у той час як його партнер боїться завдати болю (фізичного або психологічного), що призводить до повної ерозії сексуального життя пари. Ветерани прагнуть уникати нових знайомств через страх моменту «викриття» типу поранення перед партнером. Питання неможливості мати біологічних дітей виступає одним із найболючіших чинників, що впливають на психічне здоров'я в довгостроковій перспективі.

Потрібно зазначити, що тема поранень геніталій та їхнього впливу на партнерів є однією з найбільш делікатних та малодосліджених у військовій медицині та психології. Більшість публікацій зосереджена на медичних аспектах, проте останніми роками з'являється все більше робіт, присвячених психосексуальній реабілітації та ролі родини. Зокрема, у дослідженні українських науковців О. Фокаф, Г. Кузьменко (2023) на основі проведених інтерв'ю виокремлено *чотири типи змін у сексуальному житті ветеранів після травмування: зміна лібідо (сексуального бажання); зміна якості сексу; обмеження можливостей у сексуальній активності та доступних поз; зміна власних відчуттів і вподобань*. Так, на підставі самозвітів поранених автори описують різні траєкторії змін у сфері лібідо. Зокрема, тенденція до підвищення сексуального бажання пояснюється респондентами «фактом пережитої загрози життю й підсвідомим бажанням продовжити рід» (2023 : 29). З часом ця тенденція могла послаблюватися і сексуальне життя поступово входило у звичне русло. У частини військовослужбовців відновлення сексуального потягу відбувалося поступово – іноді цей процес відбувався самостійно, подекуди ж – завдяки терапевтичним впливам. Обговорюючи зміни якості сексуального життя ветеранів, автори роблять загальний висновок про те, що більшість респондентів вказують на поліпшення якості інтимного життя або відсутність змін порівняно з періодом до поранення. Основою змін респонденти вбачають у посиленні близькості в стосунках після поранення. Цікавим висновком наукового спостереження є думка про те, що зниження якості сексу не пов'язане з конкретним видом фізичного травмування. Автори роблять припущення, що такі свідчення частіше пов'язані з термінами реабілітації, а не видом травм. Як

зазначено в дослідженні, серед причин зниженої/низької якості сексу військовослужбовці найчастіше називали свій психоемоційний стан, що впливав на лібідо та сприйняття себе в різних проявах сексуального та інтимного життя. Щодо партнерок військовослужбовців, то найчастіше причиною зниження якості сексу вони називали зменшення різноманітності любовних утіх, ініціативності з боку партнера (Фокаф О., Кузьменко Г., 2023 : 30). Фізичні обмеження внаслідок поранення і військові, і їх партнерки описували в контексті тимчасових утруднень. Автори вказують, що одним із наслідків пережитих поранень стала поява в житті сімейної пари практики підготовки чи планування сексу (2023 :31). Під час обговорення цієї лінії змін сексуального життя як трансформування тілесних відчуттів та вподобань дослідники зазначають, що такі зміни є досить варіативними: від підвищення розкутості в сексі до появи сорому щодо свого тіла чи загострення чутливості в нових, нетрадиційних зонах тіла (верхній частині грудей, обличчі, вухах). Учасники дослідження вказують, що по-новому відкривають для себе інші види тілесної близькості: обійми, погладжування, дотики. Однією з важливих закономірностей, які були простежені в дослідженні, було більш уважне ставлення респондентів до свого тіла незалежно від типу поранення (2023 : 32). Автори закликають реабілітологів не уникати тем сексу в розмовах із пацієнтами, надавати інформацію не лише про медичні аспекти (ліки, катетери), а й про психологічне право на задоволення, використовувати секс-позитивну мову, яка надихає, а не стигматизує.

Важливим напрямком досліджень є аналіз психосоціальної адаптації індивіда після поранення чи спинно-мозкової травми. У дослідженні (Sharf N. et al., 2025) в ролі критеріїв адаптивності використовували показники психосексуального здоров'я, інтимні стосунки та репродуктивні потреби. Це дослідження мало на меті визначити *важливі теми психічного здоров'я* для людей із травмами спинного мозку та *зібрати інформацію від медичних працівників*, які працюють із цією групою населення. Під час оцінки психосоціальної адаптації в контексті сексуальності, інтимності та репродуктивного здоров'я було використано якісний феноменологічний підхід у

роботі з віртуальними фокус-групами. У процесі збору даних було виокремлено три основні теми:

- вплив травми спинного мозку на стосунки з сексуальними партнерами (прояв явища інтерналізованого та партнерського ейблізму в інтимних стосунках);
- сексуальна самооцінка (адаптація травмованого до гендерних ролей та сприйняттям травмованого тіла);
- проблеми в сексуальному та репродуктивному здоров'ї (планування сім'ї та самозахисту в медичних закладах; доступ до спеціалізованої допомоги та компетентність медичних працівників).

Зокрема, явище системної дискримінації та упередження у ставленні до сексуальності індивіда з травмою спинного мозку здійснювали через фіксацію проявів *інтерналізованого та партнерського ейблізму*. Інтерналізований ейблізм (один із різновидів психологічних бар'єрів) простежувався у проявах знецінення респондентами власної сексуальності. Так, учасники дослідження часто повідомляли про відчуття своєї «непривабливості» чи «неповноцінності» через фізичні зміни тіла. Як стверджують автори, одним із наслідків такого знеціненого самосприйняття є неготовність людей з ТСМ до побудови нових стосунків та відмова від підтримання старих. Людина вважає себе «тягарем» для потенційного партнера. Ще одним підґрунтям упередженого ставлення до себе є оцінювання власної сексуальної ефективності через призму минулих дотравматичних стандартів (наприклад, обов'язкове статеве збудження або традиційний акт), що викликає почуття розчарування та депресії.

Партнерський ейблізм (зовнішнє упереджене ставлення) тримається на інших механізмах особистісної взаємодії. У процесі дослідження було встановлено, що за умови взяття партнером на себе ролі «доглядальника» може постраждати роль «коханої». Беручи на себе всі функції фізичного догляду (гігієна, медичні маніпуляції), партнер може втратити романтичну основу стосунків. За таких умов сексуальна іскра згасає. Партнер починає сприймати людину з ТСМ як об'єкт опіки, а не як сексуального суб'єкта. З його боку може проявлятися стигматизація партнера: свідомо чи несвідомо висловлюється думка

про те, що людина з ТСМ «не здатна» на повноцінне задоволення потреб іншого, що підживляє довіру та емоційну близькість (Sharf N. et al., 2025).

Питання оцінного ставлення до себе з точки зору сексуальності в цьому дослідженні перевіряли шляхом вивчення адаптації травмованого до гендерних ролей та сприйняття тіла. Було встановлено, що травма спинного мозку часто спричиняє внутріособистісний конфлікт. Ветерани схильні переймати суспільні стереотипи щодо інвалідності: вони починають сприймати своє тіло як «зламане» або «непривабливе». Самооцінка страждає через порівняння себе нинішнього із «собою до поранення». Ветерани часто знецінюють свої нинішні досягнення, фокусуючись лише на втрачених фізичних функціях. Сприйняття нового себе не збігається з традиційними уявленнями про маскуліність та фемінність. Для чоловіків досить типово пов'язувати свою самооцінку з «продуктивністю» та фізичною силою. Неможливість відповідати стереотипу «захисника» або виконувати традиційний статевий акт призводить до глибокої кризи ідентичності. Адаптація полягає в переході від фізичної домінантності до емоційної інтимності.

Жінки з травмою спинного мозку часто стикаються з викликами щодо сприйняття себе як принадного об'єкта сексуального бажання та своєї ролі як матері чи партнерки. Дослідження підкреслює, що успішна адаптація відбувається тоді, коли жінка переосмислює свою сексуальність поза межами «ідеального» фізичного вигляду. Що ж до проблем із сприйняттям тіла (Body Image), встановлено, що травма спричиняє серйозний розрив між «старим» і «новим» тілом. Перш за все, це пов'язано із суб'єктивним сприйняттям. Пацієнти часто сприймають частини тіла нижче рівня ураження як «чужі» або «неживі». Це заважає почуватися сексуально привабливими, тобто спостерігається відчуження від свого тіла. З іншого боку, використання катетерів, інвалідних візків або зміна м'язевого тону (спастичність) створюють додаткові бар'єри. Учасники зазначають, що боязнь фізіологічних казусів під час інтимності змушує їх уникати близькості взагалі. Поранення (ампутації, шрами, параліч) створюють розрив між ментальним образом себе та реальним фізичним станом. Сприйняття себе як об'єкта жалю лише загострює проблему. Ключем до

покращення самооцінки, на думку авторів, є розвиток «нової схеми тіла», де акцент зміщується з обмежень на зони збереженої чутливості та нові способи отримання задоволення (Sharf N. et al., 2025).

Важливі узагальнення з питань виокремлення факторів, що впливають на сексуальність після травми спинного мозку, знаходимо в роботі іранських фахівців Аміра Рахмані та його колег. Автори зазначають, що за умови врахування чинників, які впливають на сексуальну та партнерську адаптацію в осіб із травмою спинного мозку, можна досягти кращої оцінки сексуального здоров'я в клінічній практиці для покращення стосунків та якості життя (Rahmani A. et al., 2025). Виконавши широке метааналітичне дослідження (узагальнені результати 52 досліджень широкого часового діапазону (1978 – 2019 рр.)), автори виокремлюють п'ять основних груп факторів, що впливають на сексуальність після травми спинного мозку (ТСМ). До них зараховано *фактор статі, тяжкість травми (її місцезнаходження та неврологічні наслідки), психосоціальний фактор, соціально-економічний статус та тип стосунків*. Зокрема встановлено, що травма спинного мозку має значний вплив на сексуальне здоров'я обох статей, але ступінь її впливу варіює по-різному. Для чоловіків вона означає втрату маскулітності, у той час як жінки переважно жіночність зберігають. Основною причиною цієї різниці, на думку авторів, є анатомічні відмінності тіла та більші виклики для традиційної маскулітності, яка ґрунтується на фізичній силі. Хоч обидві статі демонструють обмеження рухів та втрату генітальних відчуттів, у чоловіка ці прояви більш вагомо позначалися на сексуальній активності.

Аналізуючи вплив тяжкості травми, автори роблять висновок про те, що травми спинного мозку в кожному з його сегментів можуть спричинити різні сексуальні дисфункції. Виокремлено три ключові сегменти спинного мозку (симпатична іннервація T11–T12, парасимпатична іннервація S2–S4 та соматичні центри, що іннервують геніталії), які є значущими для забезпечення нормальної сексуальної функції. Вплив тяжкості травми спинного мозку (ТСМ) на сексуальне здоров'я учасників був опосередкований через чутливість геніталій, функцію сечового міхура та сексуальне збудження. У випадку еректильної

дисфункції травма спинного мозку викликає набагато більше порушень психогенної ерекції, тоді як рефлексогенна ерекція зберігається, якщо сегменти S2–S4 неушкоджені (Rahmani A. et al., 2025).

Як зазначено в дослідженні американських військових медиків, зі збільшенням тяжкості політраум пропорційно зростає важливість відкритого, чесного обговорення їхнього впливу на майбутні сексуальні, сечостатеві та репродуктивні функції, а також подальшу якість життя пацієнта та його інтимного партнера (Balzano F. L., 2018). У цьому випадку необхідне застосування мультидисциплінарного підходу в лікуванні пораненого, що гостро ставить питання про шляхи його реабілітації. Зокрема, досліджуючи психосоціальні та сексуальні наслідки травм статевих органів у британських ветеранів, автор пропонує перейти від традиційної медичної моделі до холістичної реабілітації. Ця модель включає психосексуальну терапію (КПТ, переформатування сексуального репертуару), залучення партнерів, подолання «клінічного мовчання» через проактивні протоколи медиків, роботу з образом тіла та ідентичністю, а також довготривалий супровід.

Варто зазначити, що система реабілітації заходів завжди передбачає адаптацію під тип поранення. Так, під час пошкодження спинного мозку навчання пацієнта спрямовують на знаходження нових ерогенних зон вище місця ураження та використання вакуумних пристроїв чи ін'єкцій; за умов ампутацій кінцівок роботу з фізичним терапевтом зосереджують на пошуках стійких і комфортних поз, використанні спеціальних подушок або протезів; при черепно-мозкових травмах працюють над імпульсивністю чи, навпаки, апатією у стосунках (Ellis K. et al., 2021).

На основі результатів дослідження Кілінг та Хеммонд, а також ширшого проекту AFTER Study методики реабілітації спрямовують за *трьома* основними лініями. Головна ідея авторів – реабілітація не завершується загоєнням ран. У цей момент вона лише розпочинається. Перша лінія допомоги передбачає застосування *психосексуальної терапії* (ПСТ) – специфічного виду допомоги, який виходить за рамки звичайної розмовної психології. Він передбачає реконструкцію сексуального репертуару, роботу з когнітивною моделлю

неуспіху та адаптивну терапію. Оскільки фізичні можливості можуть бути обмежені, терапія зосереджується на переході від традиційного статевого акту до інших форм інтимності. Це допомагає ветерану знову відчувати себе сексуальним суб'єктом. Використання прийомів когнітивно-поведінкової терапії (КПТ) спрямоване на подолання «тривоги очікування невдачі», яка часто виконує роль більш сильного бар'єру, ніж саме фізичне поранення. Адаптивна терапія передбачає навчання використовувати допоміжні засоби (вакуумні пристрої, ін'єкції, протези) як інструменти відновлення якості життя.

Друга лінія допомоги – *сімейно-центрована реабілітація*. Дослідження засвідчують, що партнер ветерана часто страждає не менше, але при цьому має побоювання щодо обговорення ситуації, щоб не травмувати чоловіка. Важливими у цьому плані є спостереження ізраїльських психологів. Рахель Бахем та її колеги використали модель АРІМ, яка дозволяє побачити не лише те, як симптоми ПТСР заважають самій людині (ефект «виконавця»), а й те, як вони руйнують задоволення партнера (ефект «партнера») (Rahmani A. et al., 2025). Зазначене дослідження було спрямоване на вивчення зумовленості сексуального задоволення-незадоволення такими специфічними кластерами симптомів ПТСР, як нав'язливі спогади, гіперзбудження та уникання. Дослідники розкрили складну механіку «просочування» травми одного партнера в сексуальне життя пари. Було встановлено, що уникання як симптом ПТСР у чоловіків-ветеранів виконує роль бар'єра, що спричиняє зниження сексуального задоволення. Намагаючись відгородитися від тяжких спогадів, чоловік автоматично «вимикає» і здатність до емоційної близькості, що прямо знижує його власне сексуальне задоволення. Усе-таки найбільш руйнівним кластером симптомів ПТСР та головним деструктором сексуального задоволення в парі визнають гіперзбудження (дратівливість, тривожність, проблеми зі сном, постійна настороженість). Перебуваючи у стані гіперзбудження, дружина не може розслабитися. Це знижує її сексуальні потяги та породжує загальну атмосферу напруги в домі, унеможливаючи сексуальну близькість чи перетворюючи її на сімейний обов'язок. Наявність цих закономірностей дозволяє зробити висновок

про те, що вторинні стани партнерів спричиняють сильніший вплив на сексуальне життя пари, ніж стан самих ветеранів.

Обговорюючи дію нав'язливих думок як вторинних проявів ПТСР, Р. Бахем та її колеги зазначають, що надмірна зануреність дружин у травму чоловіка зчитується партнером і породжує холод у інтимній сфері. Відчуваючи перенапругу дружини, чоловік втрачає сексуальний потяг до неї. Відновлення сексуального здоров'я в парах, що мають ПТСР, на думку ізраїльських науковців, – це спільна територія, а не індивідуальна проблема. Вторинна травматизація дружин є не менш згубною, ніж ПТСР чоловіка. Традиційна терапія, за якою лікують лише ветерана, часто є неефективною, оскільки ігнорує стан дружини, який, як показує аналіз, критично впливає на інтимне здоров'я сім'ї. Тому в процесі реабілітації клініцистам рекомендують застосовувати діадичний підхід, який передбачає надання переваги спільним консультаціям із питань інтимного життя та проблем фертильності. При цьому наголошують, що долучення партнера до процесу реабілітації доцільно розпочинати з самого початку. Це допоможе парі вибудувати нову «мову близькості» та зняти напругу через невисловлені очікування. Водночас надання чіткої інформації про сучасні репродуктивні технології (наприклад, кріоконсервація сперми, ЕКЗ) можуть знижувати рівень екзистенційної тривоги військовослужбовців щодо майбутнього їх родин. Вказані способи подолання проблем із репродуктивним здоров'ям є актуальними для ветеранів через вплив бойових дій, травми чи погіршення психологічного стану. Кріоконсервація сперми – це своєрідний «страховий поліс» для чоловіка і його сім'ї. Якщо в майбутньому якість сперми погіршиться, вони зможуть використати свій здоровий матеріал, збережений із дотриманням необхідних умов, для екстракорпорального запліднення, яке раніше застосовували для лікування безпліддя, коли природне зачаття неможливе. Проте на сьогодні, як відзначають експерти у сфері військової медицини та реконструктивної урології Феліція Бальцано та Стівен Худак із Армійського медичного центру імені Брука, кріоконсервація гамет (сперматозоїдів та яйцеклітин) перед початком служби ще не є поширеною

практикою та застосовується лише у форматі пілотажних програм (Balzano F., Hudak S., 2018).

Важливим аспектом терапії є зміна клінічних протоколів лікування та реабілітації завдяки застосуванню «проактивного підходу». Однією з головних методик, яку пропонують автори, є подолання клінічного мовчання через ініціативну позицію лікаря та довгостроковий моніторинг. За алгоритмом сучасних моделей співпраці з тяжкопораненим, у процесі його лікування і реабілітації саме медичний персонал повинен першим порушувати тему сексуального здоров'я.

Важливим аспектом корекційної роботи з людьми, що отримали тяжкі поранення, є реконструкція ідентичності – відокремлення сприйняття маскулінності від геніталій. Методики спрямовані на те, щоб допомогти ветерану знайти нові опори для своєї ідентичності (батьківство, професія, спорт), які не залежать від сексуальної функції. Реалізація всіх завдань передбачає організацію груп підтримки, створення безпечних просторів, де ветерани можуть спілкуватися з тими, хто має подібний досвід, що є критично важливим для подолання ізоляції. Психологічні вправи, що впливають із результатів дослідження М. Кілінг і Н. Хеммонд (з урахуванням ширшої практики когнітивно-поведінкової та секс-терапії для ветеранів), спрямовані на подолання тривоги, руйнування зв'язку між «травмою» та «особистістю», а також на відновлення інтимності.

Актуальна потреба в розробці комплексних корекційних та реабілітаційних програм для ветеранів зумовила співпрацю великих дослідницьких консорціумів у Великобританії та США. Коротко розглянемо декілька з проєктів. Перший – проєкт «Advancing Future Trauma Evaluation and Rehabilitation» (AFTER) («Удосконалення перспективних методів оцінки та реабілітації травм»). Це перше у Великобританії масштабне дослідження, частиною якої є робота М. Кілінг та Н. Хеммонд (2024), та набір інтервенцій, присвячених психологічним і соціальним наслідкам бойових травм статевих органів у процесі бойових дій. Програма спрямована на заповнення критичної прогалини в реабілітації, де основну увагу раніше приділяли лише хірургічному

відновленню ветеранів. Розробка програми передбачає три основні етапи: пілотне дослідження (2021 – 2024 рр.), спрямоване на оцінку можливості проведення опитувань на таку чутливу тему; масштабне опитування з метою розробки статистично значущих рекомендацій; інформаційні кампанії, спрямовані на подолання стигми та «клінічного мовчання» навколо генітальних травм.

Основними завданнями проекту є такі:

- вивчення довготривалого впливу поранення на сексуальну функцію, фертильність, самооцінку та інтимні стосунки через роки після служби;
- розробка інтервенцій шляхом створення нових, доказових методів підтримки для ветеранів та їхніх партнерів;
- адаптація моделей підтримки – розробка протоколів, які можна використовувати не лише для військових, а й для цивільних, що постраждали від конфліктів, тероризму чи нещасних випадків.

Програма сфокусована на створенні «дорожньої карти підтримки» (Patient Journey), яка включає не лише хірургічні операції, а й довготривалу психосексуальну реабілітацію. Автори програми розробляють методичні посібники для лікарів-урологів, щоб ті вміли правильно розпочинати розмову про інтимні проблеми. Вони наголошують, що в контексті повномасштабного вторгнення Росії в Україну з'явилася велика когорта військових із такими травмами. Напрацювання проєкту AFTER можуть стати базою для створення українських протоколів реабілітації. В Україні схожі дослідження проводить благодійна організація Veteran Hub за підтримки зарубіжних партнерів. Наприклад, у 2023 році в межах проєкту «Сприяння побудові довготривалих близьких стосунків у сім'ях ветеранів та військових» був реалізований науковий проєкт «Сексуальне життя воїнів після поранення».

На основі результатів проєкту AFTER (Keeling M., Hammond N. et al., 2024.) та супутніх розробок King's College London сформовано перелік конкретних рекомендацій для фахівців (лікарів, психологів, соціальних працівників). Головним принципом програми є перехід від суто медичного лікування до відновлення якості життя. При цьому на кожного з членів

мультидисциплінарної команди (медиків, реабілітологів, психологів) покладені нові завдання. Зокрема, лікарі покликані здолати стратегію «клінічного мовчання». Дослідження показало, що ветерани соромляться починати розмову про сексуальні проблеми. Тому проактивна позиція лікаря виявляється в ініціюванні й активації розмови на цю тему. Він зобов'язаний включати питання про сексуальну функцію та фертильність у стандартний протокол огляду. Основна мета – нормалізувати проблему у свідомості пацієнта (*«Багато чоловіків із такими пораненнями мають труднощі в інтимному житті. Чи є подібний досвід у вас?»*) та надати інформаційну підтримку через забезпечення доступу до інформаційних джерел щодо довгострокових наслідків травми ще на етапі госпіталізації. Під час організації реабілітаційного процесу ставлять вимогу раннього включення в команду психосексуального терапевта на рівні з хірургами та протезистами, а також заохочують до практичної реалізації мультидисциплінарного підходу, створення так званого «єдиного вікна», де ветеран має можливість отримати консультацію уролога, репродуктолога та психолога одночасно, уникаючи багаторазового переказування своєї травматичної історії різним лікарям.

Особливою лінією роботи з травмованим ветераном є психологічне сприяння у відновленні його ідентичності та маскулітності. Основою цього процесу є формування в людини нового погляду на ситуацію – рефреймування. Як зазначалося раніше, травма статевих органів негативно впливає на самосприйняття чоловіка як захисника та партнера. Допомогти людині подивитися на ситуацію під іншим кутом зору і є завданням психолого-реабілітолога. Подолання збоїв у структурах ідентичності після поранення, на думку вчених, можливе через прийняття індивідом нової, більш пластичної ідеї – так званої «гібридної мужності». Успішна реабілітація можлива лише тоді, коли ветеран переглядає свої погляди на чоловічу ідентичність, переходить від жорсткого ідеалу «мачо» до гнучкої ідентичності, яка дозволяє визнавати вразливість без втрати самоповаги. Терапія допомагає ветеранам трансформувати внутрішній конфлікт через перехід від «гегемонної» (військової) мужності до «гібридної» або «нової» мужності.

Переформатування ідентичності – важливий етап відновлення, на якому може застосовуватися нарративна терапія (від англ. *narrative* – розповідь, повість) – сучасний напрямок психотерапії, в основі якої лежить ідея про те, що життя людини складається з історій, які вона про себе розповідає. Головним гаслом терапії є ідея «Проблема – окремо, людина – окремо». Наративний терапевт не каже: «Ви хворий» чи «Ви депресивний». Він говорить: «Депресія намагається захопити ваше життя». Це допомагає людині побачити, що вона сильніша за свою проблему. При цьому терапевт не виступає в ролі «всезнаючого вчителя». Він лише допомагає клієнту дослідити його історію та знайти в ній приховані сили та ресурси. Саме людина, а не терапевт виступає експертом свого життя. Ветерани навчаються сприймати свою військову службу як важкий, але не єдиний визначальний етап у житті. Такий терапевтичний підхід допомагає відокремити симптоми ПТСР від особистості. За цих умов страх чи сльози трактуються не як «слабкість чоловіка», а як природна реакція організму на екстремальний стрес.

У ході терапії відбувається своєрідне переписування історії. Якщо війна чи поранення нав'язали людині «історію жертви» або «історію безсилля», нарративна терапія допомагає знайти факти, які не вписуються в цей сценарій (моменти стійкості, любові, боротьби), і на їхній основі побудувати нову історію переможця. Дослідження О. Гільбара показує, що терапія впроваджує нові ідеали: чутливість, здатність звертатися за допомогою та емоційна відкритість стають ознаками сили, а не поразки. Це дозволяє ветеранам відмовитися від агресивної компенсації (насилства чи ризикованої поведінки) на користь саморегуляції. Відбувається прийняття вразливості через «терапевтичний дискурс» (Gilbar O., 2018).

Як засвідчують дослідження, для ветеранів із пораненнями інтимної сфери нарративна терапія є надзвичайно ефективною. Вона дозволяє відокремити почуття сорому від особистості та змінити внутрішній діалог з «Я тепер не чоловік/жінка» на «Я – людина, яка вчиться жити й кохати за нових обставин». У межах підходу пропонують вправи на відокремлення поняття «мужність/жіночість» від фізичної цілісності тіла. Зазначимо, що ці самі ідеї ми

знаходимо і в українській програмі реабілітації воїнів, яку розробляє Veteran Hub. Робота з ідентичністю військового передбачає деконструкцію маскулінності, основною ідеєю якої є донесення до ветерана думки про те, що мужність не обмежується сексуальною функцією чи здатністю до запліднення. У процесі співпраці з психологом здійснюється перенесення акценту з «тіла-інструмента» на «особистість воїна», яка пройшла через надважкий шлях. Важливим аспектом консультування є робота з соромом. Про цей тип поранень воліють не говорити, тож завдання психолога – легітимізувати цей сором, пояснюючи, що це природна реакція на порушення інтимних частин тіла. Важливим аспектом реалізації програми є формування закритих груп підтримки «Рівний-рівному», де ветерани можуть обговорювати специфічні питання (наприклад, використання фалопротезів чи сексуальних гаджетів) у колі людей із таким досвідом. Це критично важливо для подолання відчуття «ізоляції».

Однією з ліній відновлення комбатантом власної ідентичності та побудови нового образу «Я» є відродження його сексуальних можливостей та фертильності. Як зазначено в дослідженнях, сексуальна спроможність є важливим компонентом маскулінності ветеранів (Keeling M. et al., 2024). На думку науковців, ветерани потребують належної психологічної підтримки в питаннях сексу, побудові інтимних стосунків та фертильності. Згадана раніше реабілітаційна програма AFTER передбачає організацію супроводу ветеранів соціальними працівниками, і зокрема ознайомлення подружжя з варіантами репродуктивної допомоги (ЕКЗ, донорство, усиновлення), що допомагає парі бачити спільне майбутнє попри травму. Довготривалий супровід комбатантів покладено на ветеранські організації. Разом із медичними закладами вони повинні забезпечити можливість отримання психосексуальної підтримки в будь-який момент, а не лише в період гострої реабілітації та здійснювати моніторинг психічного стану ветерана, оскільки наявність депресії та тривожності часто корелюють із незадоволеністю інтимним життям.

Проведені дослідження висвітлюють складний вплив тілесних травм на систему стосунків індивіда з нетравмованими партнерами. Доведено, що як інтерналізований, так і партнерський ейблізм може посилювати почуття

неадекватності та змінювати динаміку стосунків. Ці висновки підкреслюють необхідність додаткових досліджень, надання підтримки та послуг у сфері сексуального та репродуктивного здоров'я для всіх людей із тяжкими травмуваннями.

Ще однією моделлю організації супроводу ветерана, яка вже довела свою ефективність, є стратегія PLISSIT Джека Аннона (Jack S. Annon). Вона знімає з ветерана тягар «зінання» і забезпечує обговорення не лише фізичного здоров'я, а й питань психосексуального благополуччя. Як вважають консультанти з питань сексу, модель PLISSIT – це ефективний підхід до сексотерапії, який забезпечує структуровану основу для роботи фахівців із пацієнтами щодо вирішення сексуальних проблем (Krug S., 2023). З часу її розробки Д. Анноном (1974 – 1976) вона стала наріжним каменем у галузі сексотерапії, спрямовуючи фахівців у наданні чутливої та релевантної допомоги. Згідно з ідеями автора, більшість людей, які мають сексуальні проблеми, можуть вирішити їх за умови, що у процесі спілкування з фахівцями вони відчуватимуть природність і необхідність обговорення питань інтимного життя, коли їм буде надане право говорити про секс, дозвіл обговорювати свою сексуальність та досвід, а також якщо вони отримають належну інформацію про сексуальні питання та конкретні пропозиції щодо способів вирішення сексуальних проблем. Зі зростанням рівня втручання, зазначає Аннон, фахівці повинні мати і більше знань, умінь та навичок, тому кожний із мультикоманди (медик, арготерапевт, психолог, психотерапевт) не обов'язково повинен бути компетентним на всіх рівнях та в усіх ситуаціях. Члени команди повинні вміти координувати процес, спрямовувати пацієнтів до фахівців, які здатні задовольнити конкретний запит.

Термін «PLISSIT» – це абревіатура, що об'єднує чотири основні ідеї («Permission», «Limited Information», «Specific Suggestions», «Intensive Therapy») – «Дозвіл», «Базова інформація», «Конкретні пропозиції» та «Інтенсивна терапія». Вона позначає багаторівневий підхід, який адаптує пропозицію допомоги до потреб та рівня комфорту людини. Кожен рівень поступово забезпечує більш цілеспрямовану та всебічну підтримку, дозволяючи терапевтам вирішувати сексуальні проблеми поступово та делікатно.



***Модель PLISSIT Джека Аннона організації роботи з клієнтом для обговорення проблем у сексуальному житті<sup>1</sup>***

«Надання дозволу» («Permission») – це початковий етап санкціонування обговорення проблем сексуального життя, на якому фахівець створює безпечний та неупереджений простір для пацієнтів, забезпечуючи йому можливість спокійно перейти до обговорення питань інтимного життя та наявності сексуальних проблем. Як уже зазначалося, більшість людей відчувають сором або збентеження щодо своїх сексуальних проблем, і цей етап дозволу має на меті полегшити такі переживання шляхом нормалізації їхнього досвіду. Створюючи сприятливе середовище, психотерапевти заохочують відкритий діалог,

<sup>1</sup> Annon J.S. The PLISSIT Model: A Proposed Conceptual Scheme for the Behavioral Treatment of Sexual Problems. Journal of Sex Education and Therapy: 1976. Vol. 2, No. 1, P 1-15

полегшуючи клієнтам обмін своїми почуттями та досвідом. Цей етап фактично починається із запиту згоди пацієнта обговорювати проблеми його сексуального здоров'я: «Чи можна запитати вас про ваше інтимне життя? Чи виникають у вас певні сексуальні проблеми?». Ці питання чітко інформують людину про те, що терапія – саме те місце, де можна обговорити такі питання. Навіть якщо людина не відчувається комфортно під час обговорення проблеми, чітко встановлюється ідея про те, що терапія – це безпечний простір для обговорення сексуальності та сексуальної функції. Це нормалізує розмову про секс та сексуальність і позиціонує терапевта як канал підтримки.

Базова/загальна інформація («Limited Information – LI») – це другий етап співпраці психотерапевта з клієнтом, на якому він висвітлює основну інформацію щодо питань сексуального життя. Як зазначає Аннон, не всім клієнтам потрібна інформація про сексуальне здоров'я, але є досить велика група людей, які можуть отримати від неї користь. Ця інформація повинна бути релевантною до конкретних проблем клієнта та представлена просто й зрозуміло. Мета розмови полягає в тому, щоб надати клієнту точні знання, які можуть допомогти йому у вирішенні помилкових уявлень та міфів щодо сексуального здоров'я. У багатьох випадках основні проблеми людини зумовлені саме цими помилками. Етап «базової/загальної інформації» може включати лише кілька сеансів, зосереджених на психоосвіті щодо сексу та сексуальності. На жаль, існує велика кількість дезінформації з цієї теми, про яку люди дізнаються з порнографії, фільмів чи соціальних мереж, що може негативно вплинути на сексуальну функцію або сприйняття сексуальності. Цей етап взаємодії зосереджений на висвітленні правдивої та неупередженої інформації про сексуальне здоров'я і благополуччя.

Конкретні пропозиції/специфічні рекомендації («Specific Suggestions – SS») – це третій етап моделі PLISSIT, який передбачає надання індивідуальних порад та рекомендацій щодо вирішення сексуальних проблем клієнта. Ці пропозиції можуть включати практичні методи, вправи або комунікаційні стратегії для підвищення сексуального задоволення та близькості. Деякі інструменти, які можуть бути залучені на етапі «конкретних пропозицій»,

можуть включати усвідомленість, поведінкову релаксацію, когнітивну реструктуризацію, тренування асертивності, навички покращення близькості або обговорення систем сексуального збудження та сексуального гальмування. Психотерапевт допомагає клієнту визначитися та впровадити стратегії, що відповідають його вподобанням та цінностям. Оскільки цей рівень втручання є більш складним, ніж просто обмін точною інформацією про сексуальне здоров'я, особам, які потребують такого рівня втручання, зазвичай потрібна терапія помірної тривалості.

Етап «Інтенсивної терапії» (Intensive Therapy – IT) – заключний етап моделі PLISSIT. Він передбачає супровід клієнтів із більш складними або глибоко вкоріненими сексуальними проблемами. На цьому рівні терапія стає більш спеціалізованою і психотерапевт може занурюватися в глибші психологічні та емоційні аспекти проблем клієнта. Це може бути пов'язано з травмою, супутніми медичними чи психіатричними проблемами або значним впливом сексологічного світогляду, який стосується факторів, що впливають на думки чи почуття людини щодо сексу або сексуальності. Відповідно, залежно від підходу клініциста до концептуалізації випадку основний акцент у терапії може приділятися вивченню реляційних, розвивальних або когнітивних процесів.

Значення моделі PLISSIT полягає в її практичному та клієнтоорієнтованому підході до сексотерапії. Розбиваючи процес оцінки та лікування на окремі етапи, вона допомагає психотерапевтам вирішувати сексуальні проблеми з чутливістю та точністю. Поступовий перехід від дозволу до інтенсивної терапії гарантує, що клієнти не будуть перевантажені та зможуть підходити до терапевтичного процесу у власному темпі. Цей підхід визнає та підкреслює, що не всім клієнтам потрібна інтенсивна терапія для вирішення їхніх сексуальних проблем. Багато людей можуть знайти полегшення та вирішення лише завдяки дозволу та отриманню загальної інформації, не витрачаючи час на більш глибоке занурення в інші аспекти свого сексуального життя. Цей підхід зменшує стигму навколо сексуальних проблем та дає людям можливість звертатися за допомогою, не боячись осуду (Krug S., 2023). Завдяки чіткості структури моделі PLISSIT клієнти почуваються в безпеці та крок за кроком

вчаться самостійно вирішувати сексуальні труднощі Як фундаментальний інструмент світової сексотерапії, вона забезпечує комплексний підхід: від базового консультування до глибокої пролонгованої терапії, що суттєво покращує якість інтимного життя пацієнтів (Krug S., 2023).

На сьогодні паралельно з попередньою моделлю в консультативній роботі з ветеранами використовують її розширений варіант – Ex-PLISSIT. Новий варіант моделі має ті самі етапи, що й попередній, але префікс «Ex» означає додавання рефлексивного компонента на кожному з етапів взаємодії («Reflection & Review Continuous Throughout»), що підкреслює необхідність безперервного аналізу та перегляду підходу впродовж усього процесу консультування. Розширену модель створювали для вирішення питань сексуального благополуччя осіб із набутою інвалідністю або хронічними захворюваннями. Її розробниками є британські фахівці Бріджит Тейлор та Еслі Девіс. Ключові особливості цієї моделі включають чітке надання дозволу індивіду на обговорення питань сексуальності як головного аспекту взаємодії (на кожному з етапів) та вимогу залучення рефлексії як засобу підвищення самоусвідомлення проблем і особистого ставлення до них. Модель Ex-PLISSIT вказує на те, що інтенсивна терапія може бути запропонована на будь-якому етапі (Taylor B., Davis S. M., 2007) (див рис.).

Ще однією ефективною моделлю роботи з людьми, що зазнали фізичного травмування та переживають неблагополуччя в інтимній сфері, є програма «Сексуальність та інтимність в ерготерапії» (The Occupational Therapy Sexuality and Intimacy – OTSI). Вона започаткована у 2013 році в одному з військових шпиталів США. Використовується програма в реабілітаційній роботі з військовослужбовцями, що отримали складні політравми для вирішення проблем, пов'язаних із сексуальністю та інтимністю.



***Модель Ex-PLISSIT Бріджес Тейлор та Еслі Девіс  
(Taylor B., Davis S. M., 2007).***

В основу програми покладена модель «Людина – Середовище – Заняття – Виконання», так звана модель PEOP (Person-Environment-Occupation-Performance). Ця модель урахує численні фактори, що впливають на результати сексуальної та інтимної діяльності, зокрема те, як бажання та вподобання людей, їх попередній сексуальний досвід, сексуальні цінності та переконання взаємодіють із сексуальною активністю в певному середовищі. У процесі терапії вивчають цілі клієнта щодо сексуальної та інтимної активності та поточні перешкоди на їх шляху. Стратегії підвищення ефективності сексуального благополуччя персоналізуються для кожної людини з урахуванням

особистого досвіду людини, її стану та індивідуальних стандартів сексуальної продуктивності.

Під час використання моделі РЕОР ерготерапевт виходить із головного принципу – інтимне життя змінюється не лише під впливом фізичної травми, а й опосередковується поєднанням особистих бажань, минулого досвіду, життєвого оточення та конкретних дій. До основних показників, які враховують у процесі організації співпраці, віднесені:

- ефективність сексуальної активності (*performance in sexual activity*);
- особливості взаємодії в інтимному партнерстві (*performance in intimate participation with partner*);
- сприйняття своєї сексуальності та секс-ідентичність (*self-awareness and clarity of self as a sexual being*) (Ellis K. et al., 2021).

У цьому підході фахівці не дають загальних порад. Вони аналізують, як цінності та переконання клієнта взаємодіють із його новим фізичним станом у конкретних умовах, де консультативні впливи спрямовані на переосмислення терміну «результативність» (Performance). Якщо в сексології під «результативністю» розуміють передусім фізіологічні основи процесу (наприклад, здатність підтримувати ерекцію), то в ерготерапії основним показником є «залученість у діяльність». Відповідно, фахівці вчать клієнтів фокусуватися не на «технічних показниках», а на процесі отримання задоволення та автентичності під час близькості. Програма зміщує фокус із фізичного «ремонту» тіла на емоційний комфорт, прийняття себе та пошук нових способів бути близькими з партнером (Ellis K. et al., 2021). Сеанси терапії складаються з виявлення та виправлення хибних уявлень та дезінформації, а також вирішення фізичних, соціальних проблем і подолання емоційних бар'єрів людини. Фахівець прагне активізувати діалог про види активності, які можуть посприяти здоровій сексуальній та інтимній активності. Крім того, він прагне покращити розуміння активностей людини, які сприяють чи пригнічують самосприйняття продуктивності в сексуальній та інтимній сфері.

Для прикладу наведемо перелік видів активності, які обговорюються у процесі впровадження програми ерготерапії (Occupational Therapy Sexuality and

Intimacy – OTSI) у військовому шпиталі. У таблиці виокремлені типи активності, які можуть сприяти чи пригнічувати сексуальну активність та інтимні стосунки.

### **Обставини та види активностей, що стимулюють чи пригнічують інтимну взаємодію**

Сексуально орієнтована активність	Особисто-інтимна взаємодія
<b>Позитивний (сприятливий) тип впливу</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- оральний/анальний/вагінальний секс;</li> <li>- поцілунки;</li> <li>- чуттєві дотики;</li> <li>- мануальна стимуляція геніталій;</li> <li>- рольові ігри;</li> <li>- фантазування;</li> <li>- ігри в переодягання;</li> <li>- флірт;</li> <li>- нетрадиційні сексуальні практики;</li> <li>- мастурбація</li> <li>- секс в одязі;</li> <li>- відеосекс/секс по телефону.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>дарування подарунків;</li> <li>спілкування;</li> <li>готовність до обговорення проблем;</li> <li>акти служіння;</li> <li>спільне проведення часу;</li> <li>організація побачень;</li> <li>слова підтримки;</li> <li>ініціатива в налагодженні взаємодії з потенційним партнером;</li> <li>планування подорожі з партнером;</li> <li>визначення сексуальних та стосункових цілей;</li> <li>надання як позитивного, так і критичного зворотного зв'язку.</li> </ul>
<b>Негативний (пригнічуючий) тип впливу</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>-сексуальне насильство;</li> <li>-маніпуляція (примус);</li> <li>-сором (за себе чи за іншого);</li> <li>-почуття провини;</li> <li>-втома;</li> <li>-стрес.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- суперечки;</li> <li>- приниження іншого;</li> <li>- тиск на партнера;</li> <li>- втома, емоційне виснаження;</li> <li>- стрес.</li> </ul>

Варто зазначити, що на сучасному етапі в міжнародній практиці напрацьовано багато технік психологічної реабілітації проблем у сфері сексуального здоров'я. Зокрема, у програмі реабілітації учасників бойових дій «Боротьба зі стресом», що вже понад століття реалізується командою фахівців благодійної організації Великої Британії «Combat Stress», здійснюється інтенсивне розроблення протоколів допомоги з питань гармонізації сексуальних дисфункцій на основі інтеграції результатів сучасних досліджень у практичні

курси реабілітації з фокусуванням на подоланні сорому, соціальної ізоляції та відновлення особистісної ідентичності ветеранів.

Одним із ключових елементів програми є спеціалізована модель «Інтенсивної терапії». Вона передбачає не просто проведення окремих сесій, а лікування в умовах стаціонару (Residential Treatment). Упродовж 2 – 6 тижнів ветеран проходить комплексний курс, у якому робота над психологічною травмою поєднується з корекцією самосприйняття тіла. Програма розглядає поранення статевих органів як джерело глибокої «моральної травми» (Moral Injury) та сорому. Її основна мета – виокремити ветерана із середовища, де він відчувається ізольованим або «зламаним», та помістити в коло професіоналів і побратимів. На відміну від звичайних шпиталів, Combat Stress інтегрує інтимне здоров'я в загальну психіатрію, передбачаючи *роботу з соромом* (вправи на зниження рівня «токсичного сорому»<sup>2</sup>, який заважає ветерану звертатися за медичною допомогою) та *освітній блок* (ветеранам пояснюють фізіологію їхньої травми для того, щоб вони розуміли, де проблема суто фізична, а де психосоматична (тривога очікування невдачі)).

Роботу з соромом, самокритикою та тривогою здійснюють відповідно до принципів *терапії, сфокусованої на співчутті* (Compassion Focused Therapy – CFT), яка, на думку її розробника Пола Гілберта, здатна забезпечити основи покращення самопочуття та сприяти більш якісному одужанню (Gilbert P., 2010). На початку розробки теоретичних основ моделі автор зосереджував увагу на доланні індивідом сорому, у подальших розробках виокремлено більш значущу мету – розбудову внутрішньої мужності та здатності особистості витримувати страждання. На сьогодні стратегію розбудови внутрішньої мужності в англomовному науковому просторі досліджують через аналіз особистісної

---

<sup>2</sup> Hertlein K. M. et al., (2020). *Systemic Sex Therapy*. Routledge – праця «Системна сексотерапія» присвячена висвітленню природи людської сексуальності та основних різновидів сексуальних дисфункцій, їх лікування на основі міжсистемного підходу. В останньому, третьому перевиданні книги вміщено 18 оновлених розділів, що містять новий контент про сексуальність та старіння, невірність, розлади сексуального потягу, інвалідність та сексуальний фетишизм.

життєстійкості (Resilience), витривалості/наполегливості (Grit) та психологічної загартованості (Hardiness).

До вправ формування «співчутливого Я», які описані в наукових джерелах та пройшли апробацію в клінічній практиці терапії сексуального неблагополуччя ветеранів, можна зарахувати такі: «Співчутливе Я» (Compassionate Self), «Зовнішній свідок» (External Witness), «Лист співчуття до травмованого тіла» (Letter from your Body). Зокрема, вправа «Співчутливе Я» базується на терапії, яка сфокусована на співчутті. Її основна суть – переключення свідомості із системи «Загроз і самозвинувачень» (сором, тривога) на систему «Заспокоєння». Ця вправа спрямована на те, щоб допомогти військовому у формуванні чотирьох важливих якостей:

- *мудрості* (розуміння природи травми та реакцій організму);
- *сили/стійкості* (здатності витримувати біль);
- *турботи* (бажання полегшити власне страждання);
- *неосудливого ставлення до себе* (відмова від самозвинувачень за події, що трапилися на війні).

Мета вправи «Зовнішній свідок» спрямована на відновлення зв'язку з пошкодженою частиною тіла, яку ветеран часто «не приймає/відчужує» через каліцтво. Основна мета вправи – відокремити сором від сприйняття своєї особистості, сформувати позитивну самоідентичність.

### **Основні види вправ долання сорому** (за Gilbert P., 2010; Hertlein K., 2020)

Інструкція	Виконання	Результат
<b>Вправа «Співчутливе Я» (<i>Compassionate Self</i>)</b>		
Уявіть себе ідеальним союзником – людиною, яка має безмежне терпіння, мудрість та доброту. Цей «союзник» знає про ваше поранення все, але не засуджує вас.	Спробуйте подивитися на своє тіло очима цього союзника. Що б він сказав про вашу мужність на шляху реабілітації через це поранення? Як би він підтримав вас у момент, коли сором заважає йти до лікаря?	Це допомагає дистанціюватися від «критика» всередині, який каже: «Ти не чоловік/жінка», і замінити його на голос підтримки.

Інструкція	Виконання	Результат
<b>Вправа «Лист співчуття до травмованого тіла» (<i>Letter from your Body</i>)</b>		
Напишіть від свого імені короткого листа травмованій частині тіла (або, навпаки, – від пошкодженої частини тіла собі).	Питання до травмованої частини тіла: «Як це – бути частиною мого організму, який постраждав за мене на війні?», «Як я намагаюся вижити й відновитися?», «Чого ти потребуєш від мене (турботи, лікування, прийняття)?».	Перетворення сорому на вдячність тілу за те, що воно вижило попри травму.
<b>Вправа «Зовнішній свідок» (<i>Externalizing the Shame</i>)</b>		
Опишіть свій сором як зовнішню істоту чи предмет (наприклад, «чорна хмара», «змія»).	Дайте відповідь на запитання: Коли ця «змія» з'являється найчастіше? Як вона заважає вам дбати про здоров'я? Як ви можете відсунути її вбік, щоб наважитися на зустріч із лікарем?	Коли сором стає зовнішнім об'єктом, з ним можна «домовлятися» або боротися, він більше не є вашим «Я».

Однією з відомих та ефективних психологічних практик у сексології є техніка *сенсорного фокусування* (Sensate Focus), розроблена В. Мастерсом і В. Джонсоном у 1967 – 1970 рр. (Masters W. H., 1994). У контексті військової реабілітації вона є базовою, оскільки знімає «тиск результату» на самосвідомість особистості. Автори запропонували структуровану програму терапії сексуальних дисфункцій за допомогою техніки сенсорного фокусування. Для роботи з ветеранами техніка сенсорного фокусування адаптована Л. Вайнер та К. Ейвері-Кларком. Модифікація методики для роботи з особами, що мають психотравму, ґрунтується на травмофокусованому підході, оскільки класична вправа може викликати дисоціацію або флешбеки в людей із ПТСР. Автори інтегрували методику відповідно до сучасної інформації про нейробіологію травми (Weiner L., Avery-Clark C., 2017).

Мета вправи «Сенсорне фокусування» – відродження здатності мозку отримувати задоволення від дотиків, сексуальних активностей без очікування фінального збудження у вигляді оргазму чи ерекції. Виконання вправи

передбачає проходження декількох етапів: теплі дотики (без прямого контакту зі статевими органами); активація ерогенних зон (без статевого акту); дослідження нових ерогенних зон. У процесі виконання першого завдання відбувається своєрідне вивчення тіла партнером без дотиків до ерогенних зон. Завдання партнера – зосереджуватися на власних відчуттях, вловлювати й оцінювати дотики, поцілунки, фіксувати їх приємність чи неприємність. Проходження першого етапу формує основу не для сексуальності, а для чуттєвості, оскільки чуттєва зосередженість – це не лише дотик, а й його відчуття. Це дві різні за своєю суттю дії. І, як показує практика, багато пар визнають, що час, витрачений на процес зосередження на відчуттях, є корисним і приємним способом пробудження власної чуттєвості та сексуальності (Masters W. H., 1994).

На другому етапі дотики стають інтимнішими. Вони поширюються на груди, сідниці, стегна та статеві органи, але мета залишається тією самою – не збудження, а пізнання. Через використання техніки «рука над рукою» (травмований партнер кладе свою руку на руку іншого, щоб м'яко скеровувати силу та напрямок дотику) досягається спокійна й визначена ситуація комунікації без напруження та тривоги очікування.

На третьому етапі під час дослідження нових ерогенних зон фактично відбувається формування нейропластичності мозку. Пара шукає зони гіперчутливості вище місця поранення (наприклад, на шиї, за вухами, на внутрішній стороні долоні). Встановлюється «шкала задоволення» від 1 до 10, за якою пацієнт уголос озвучує інтенсивність відчуттів. Основними відмінностями вправи для пораненого є більша увага на збереженні відчуття безпеки й комфорту, контролю та заземлення.

Важливим аспектом сучасних робіт із питань відновлення сексуального благополуччя після важкого травмування є використання метааналітичної технології, яка дозволяє узагальнювати дослідження, що здійснюються за відповідним спрямуванням. Так, у праці австралійського фахівця з ерготерапії Блейз Айрленд та її колег здійснено систематичний огляд та метасинтез 38 досліджень якісного спрямування, присвячених висвітленню факторів, що сприяють відновленню сексуального благополуччя особистості після спинно-

мозкової травми та опублікованих до лютого 2024 року. Це дослідження виконане в руслі секс-позитивного підходу до реабілітації сексуальності тяжкотравмованих (Ireland B. et al., 2025). Виконаний тематичний синтез наукових робіт дозволив авторам виокремити *чотири спільні описові теми*, пов'язані з позитивною сексуальністю: (а) сексуальна активність; (б) спроба нових способів сексуального вираження; (в) позитивні стосунки з партнером; (г) підтримка інших. Виокремлені описові теми були об'єднані у дві глобальні аналітичні теми збереження сексуальності: (а) переосмислення сексуальності та (б) встановлення сексуальної ідентичності.

Фактично в цьому дослідженні утверджується ідея переходу від «дефіцитарної» моделі сексуальних можливостей людини після спинно-мозкової травми до «секс-позитивної». Традиційні дослідження зазвичай сфокусовані на тому, що було «втрачено» (втрата чутливості, еректильна дисфункція). Автори цієї роботи пропонують змістити фокус на те, що є можливим за умови переосмислення і розширення суті сексуальної активності. Зібравши результати десятків глибоких інтерв'ю з людьми, що мають травми спинного мозку, проаналізувавши їхні особисті історії та виокремивши спільні чинники, які допомогли їм повернутися до повноцінного інтимного життя, Блейз Айрленд пропонує нову парадигму реабілітації – від *«функцій» до «задоволення»*.

Сексуальна активність розглядається не як механічний акт, а як джерело радості, ідентичності та зв'язку. Під час дослідження сексуального благополуччя увага зосереджується не на частоті контактів, а насамперед на суб'єктивному задоволенні та емоційному комфорті. На основі вивчення змісту інтерв'ю в роботі обговорено питання розширення суті сексуальної активності, наголошено на тому, що після травми вона потребує творчого переосмислення. Зокрема, учасники вказують на важливість орального сексу, взаємної мастурбації, використання секс-іграшок та еrogenних зон вище рівня ураження, тобто обговорюється вихід активності за межі пенетрації (проникнення).

Сексуальність розглядається швидше з точки зору *процесу*, а не *результату*. Сексуальна активність визначена як простір для гри, експериментів та близькості, де відсутність оргазму не означає «невдачу». Автори дослідження

виявили, що сексуальна активність критично залежить від внутрішнього стану особистості. Наголошено, що успішна сексуальна адаптація можлива лише після прийняття індивідом «нового тіла» та подолання сорому. У роботі стверджується, що сором через фізіологічні аспекти (наприклад, нетримання сечі під час інтимності) є головним гальмом сексуальної активності й секс-позитивний підхід допомагає нормалізувати ці процеси. Сексуальна активність у цій роботі постає як спільний проєкт сексуальних партнерів. Ключовим фактором успіху є їх здатність відкрито обговорювати нові потреби та обмеження. Партнери, які приймають секс-позитивний підхід, легше адаптуються до змін і знаходять нові способи отримання взаємного задоволення (Ireland B., 2025).

Усе вищенаведене підтверджує той факт, що питання сексуальної реабілітації учасників бойових дій у медичній і психологічній практиці стоїть досить гостро. Основним принципом її організації є визнання права людини на сексуальне здоров'я і благополуччя. Військова медицина на сьогодні навчилася блискуче рятувати життя після критичних уражень, але не завжди виявляє належну турботу щодо відновлення його якості. Лише прийняття ідеї фундаментального права людини на інтимне життя здатне забезпечити позитивні зміни в цьому процесі. Як стверджується в психологічних дослідженнях, сексуальність повинна розглядатися не як «бонус», а як базовий аспект людської ідентичності, самооцінки та успішної реінтеграції учасника бойових дій у цивільне суспільство (Ellis K., 2021). Крім того, науковці сходяться на думці про те, що відновленням сексуального здоров'я учасників бойових дій повинна займатися мультидисциплінарна команда, до якої мають бути залучені як медики (урологи, гінекологи, неврологи), так і інші спеціалісти: ерготерапевти, фізичні терапевти, сексологи та сексopatологи, психологи та психотерапевти, рекреаційні терапевти, соціальні працівники. Основними функціями психологічного супроводу є емоційне відновлення людини, робота з образом тіла (сприйняттям себе після поранення), подолання ветераном тривоги «неуспіху» в сексуальній сфері, опрацювання травматичного досвіду та відновлення довіри до партнера.

В Україні західні моделі програм психологічної та психотерапевтичної допомоги в питаннях відновлення сексуального здоров'я після поранення наразі проходять етап адаптації та апробації. Основні лінії їх утілення відбуваються на рівні як державного, так і громадського секторів. Зокрема, МОЗ України впроваджує нові протоколи лікування бойових травм із фокусуванням на максимальному збереженні функціональності органів після поранення та введення питань сексуальної реабілітації в стандартну частину протоколів відновлення та реабілітації військових. У громадському секторі втілюються проєкти, які наближені до західних стандартів супроводу поранених (напр. проєкт ReSex від Veteran Hub). В освітній площині розробляються комплексні програми підготовки фахівців до реалізації завдань сексуальної реабілітації військових і ветеранів після поранень (напр. «RECOVERY. Сексуальне життя»).

Упровадження секс-позитивного підходу в реабілітацію сексуальності ветеранів передбачає не лише активну участь у цьому процесі мультидисциплінарної команди, а й прийняття ідеї про те, що сексуальне здоров'я є невід'ємною частиною не лише загального здоров'я людини, але й її особистісних прав. Лише за цих умов можна досягти зниження психологічних страждань комбатантів, рівня їх депресії, успішної соціальної реінтеграції та відновлення особистісного благополуччя.

Валентина Волошина,  
Ганна Варіна

## Сучасні тенденції підтримки дітей із травматичним досвідом у системі освіти

*Проживіть біль травми, і сама травма зникне.*

*Марк Аврелій*

У XXI столітті проблема дитячої психологічної травматизації набула статусу однієї з найбільш значущих у сфері психічного здоров'я та освіти, оскільки травматичний досвід у дитячому віці асоціюється не лише з гострими емоційними реакціями, а й зі стійкими порушеннями розвитку саморегуляції, навчальної діяльності та соціальної дезадаптації. Особливо гостро ця проблема простежується в контексті тривалої гуманітарної кризи, зумовленої війною в Україні, де дитинство проживається в умовах хронічної небезпеки, втрат, вимушеного переміщення, руйнування звичних соціальних зв'язків та інституційного середовища. За даними UNICEF, у межах гуманітарного планування на 2025 рік 1,9 млн. дітей в Україні визначено як таких, що потребують допомоги; водночас упродовж 2025 року UNICEF разом із партнерами охопив гуманітарною підтримкою 7 млн. людей, зокрема 2,5 млн дітей, а також забезпечив доступ до послуг з ментального здоров'я та психосоціальної підтримки для 547 тис. осіб (*UNICEF. Education case study Ukraine 2024*).

Актуальність поглибленого вивчення травмоінформованих підходів посилюється масштабом і тривалістю руйнівних наслідків війни для українського підростаючого покоління. UNICEF повідомляє, що три перші роки повномасштабної війни супроводжуються значними втратами серед дітей: понад 2520 дітей загинули або були поранені (за верифікованими ООН даними; реальна кількість може бути більшою), а також зафіксовано пошкодження або руйнування понад 1600 шкіл і приблизно 780 закладів охорони здоров'я (верифіковані дані ООН) (*UNICEF. The devastating toll of war on Ukraine's*

*children*). Ці факти засвідчують системний характер ризиків для розвитку, освіти й психічного здоров'я особистості, що розвивається, в Україні.

Поряд із внутрішніми викликами зберігається потужний транснаціональний вимір проблеми. За матеріалами *UNHCR. Global Appeal 2026* станом на вересень 2025 року було зафіксовано близько 5,75 млн біженців з України (переважно в Європі), що означає тривале перебування значної частини дітей у ситуації міграційного стресу, культурної адаптації, фрагментації освітніх траєкторій та ризиків соціальної ізоляції (*World Health Organization. Strengthening national capacity for mental health and psychosocial support during the war WHO support to Ukraine in 2022*). У цих умовах школа та інші освітні інституції фактично перетворюються на ключові середовища вторинної профілактики психічних розладів й водночас – на потенційні простори ретравматизації, якщо взаємодія дорослих із дитиною не є травмоінформованою (*UNESCO. Learning amid war How UNESCO makes Ukrainian schools safer for children and teachers*).

Наукові й прикладні дослідження переконливо демонструють, що війна і вимушене переміщення не зводяться до «подій», а формують тривалий стресовий континуум із кумулятивним ефектом: порушення сну, підвищена тривожність, труднощі концентрації, емоційна лабільність, регресивні реакції, зміни поведінки, а також поява психосоматичних проявів. Зокрема, результати масштабного дослідницького проєкту Save the Children (2023–2024), що включав понад 1000 опитувань дітей і батьків та опитування 460 вчителів, засвідчують системний вплив війни на благополуччя дітей та освітній процес, акцентуючи увагу на взаємопов'язаності психічного стану й здатності дитини успішно оволодівати знаннями. У публічних комунікаціях організації також наголошується на вираженому емоційному навантаженні: у вересні 2024 року Save the Children повідомляла, що троє з чотирьох дітей в Україні живуть у постійному страху, і це є чітким індикатором хронічної загрози та емоційної небезпеки як базового контексту розвитку. Особливої уваги потребує той факт, що травматичний досвід у дитячому віці має довготривалі, часто відстрочені наслідки, які виходять за межі безпосередніх емоційних реакцій. Дані

лонгітюдних досліджень свідчать, що нерозпізнана або неадекватно підтримана дитяча травматизація підвищує ризик формування афективних і тривожних розладів, психосоматичних порушень, труднощів професійної самореалізації та соціальної інтеграції в дорослому віці. У цьому контексті травмоінформовані підходи набувають значення не лише як інструмент допомоги, а як стратегія первинної та вторинної профілактики довготривалих негативних життєвих наслідків.

Водночас варто зауважити, що наявність ресурсів психологічної допомоги не гарантує ефективності підтримки особистості, якщо освітнє середовище функціонує за логікою «реагування на інцидент», а не за логікою системної профілактики та відновлення. Саме тому у фокусі сучасної науки й практики перебуває травмоінформований підхід (*trauma-informed approach*) – не як окрема техніка, а як методологія організації взаємодії, система надання послуг, що мінімізують ризики ретравматизації та підсилення фактору резиліентності (*Коли світ на межі змін: стратегії адаптації*). Його принциповість зумовлена тим, що дитина з травматичним досвідом часто демонструє поведінку, яка помилково інтерпретується як «дисциплінарна проблема» або «навмисна неслухняність», тоді як у багатьох випадках вона є проявом порушеної саморегуляції та адаптаційних стратегій виживання. У такій рамці психологічні втручання мають бути спрямовані не на «нормалізацію поведінки будь-якою ціною», а на відновлення відчуття безпеки, передбачуваності, контролю та підтримувальних стосунків. Важливо підкреслити, що травмоінформований підхід ґрунтується на широкій доказовій базі, сформованій на перетині нейронаук, психології розвитку та громадського ментального здоров'я. Сучасні дослідження демонструють, що хронічний стрес і травматичний досвід дитинства впливають на розвиток нейронних мереж, відповідальних за емоційну регуляцію, увагу та виконавчі функції, що безпосередньо відбивається на спроможності засвоєння нової інформації. Саме тому міжнародні організації дедалі частіше розглядають травмоінформованість як стандарт якості психологічних і освітніх послуг (*UNICEF. Integrating mental health and psychosocial support into education in emergencies Technical brief*).

Актуальність наукового аналізу травмоінформованих підходів зумовлена також наявністю низки системних прогалин у практиці підтримки особистості з травматичним досвідом. З одного боку, психологічні інтервенції часто реалізуються ізольовано від освітнього процесу, без урахування того, що саме школа або інший заклад освіти є основним простором щоденної взаємодії дитини з дорослими та однолітками. З іншого, освітньо-психологічні практики нерідко залишаються зорієнтованими на нормативні вимоги та контроль поведінки, не враховуючи нейропсихологічних та емоційних наслідків травми. Додатковим викликом є зростання ризиків вторинної травматизації та професійного вигорання у фахівців допоміжних професій, що актуалізує необхідність травмоінформованості не лише щодо дітей, а й щодо персоналу у сфері надання освітніх і психологічних послуг. У цій логіці освітня система постає не лише як контекст, у якому проявляються наслідки травми, а як активний суб'єкт впливу на процес відновлення або, навпаки, поглиблення травматичного досвіду. Щоденні міжособистісні взаємодії, організація освітнього процесу, дисциплінарні практики та комунікація з дитиною і сім'єю мають кумулятивний ефект, який може або посилювати відчуття безпеки й стабільності, або сприяти повторному переживанню дитиною безсилля та загрози.

У цьому зв'язку наукове осмислення травмоінформованих підходів до психологічної та освітньої підтримки дітей з травматичним досвідом набуває особливої значущості. Потребують переосмислення та інтеграції дані сучасних досліджень про механізми травматизації, розвиток саморегуляції та резиліентності з практиками організації безпечного освітнього середовища і системної психосоціальної підтримки. Це дозволить перейти від фрагментарних, реактивних форм допомоги до цілісних моделей підтримки, спрямованих на відновлення базового відчуття безпеки, стабілізацію психоемоційного стану особистості та забезпечення умов для її повноцінного особистісного зростання в умовах тривалої соціально-політичної нестабільності. Також травмоінформованість учасників освітньо-психологічної взаємодії доцільно розглядати не лише як індивідуальну компетентність психолога чи педагога, а як інституційну характеристику системи підтримки й психологічного супроводу,

що охоплює організаційні правила, професійні ролі, управлінські рішення та культуру взаємодії в закладі освіти (*UNESCO. Learning amid war How UNESCO makes Ukrainian schools safer for children and teachers*).

*Травматичний досвід дитини як детермінанта психічного розвитку та освітньої дезадаптації*

Травматичний досвід дитини у сучасній психології розвитку осмислюється як багатовимірний чинник, що втручається у базові механізми психічного розвитку та опосередковано визначає специфіку освітньої адаптації. У наукових працях зазначається, що психологічна травма не зводиться до ізольованої події, а функціонує як розвитково значущий контекст, у межах якого формуються особливості емоційної регуляції, когнітивного функціонування, соціальної взаємодії та поведінкових стратегій особистості. Саме тому, з позиції американських патопсихологів Данте Чіккетт та Шері Л. Тот, травматичний досвід (зокрема жорстоке поводження, нехтування, хронічна загроза) є фактором, що змінює траєкторію розвитку особистості через порушення інтеграції афективних, когнітивних і регулятивних процесів, які в нормі забезпечують адаптацію до вимог соціального та освітнього середовища (Cicchetti D. et al., 2005). Дослідження цих науковців переконливо засвідчують, що наслідки травми є гетерогенними, а центральним механізмом ризику виступає дефіцит саморегуляції, який з віком проявляється у зниженій навчальній витривалості, труднощах довільної уваги, проблемах соціальної компетентності та поведінковій нестабільності.

Емпіричні роботи американської психологині Енн Шілдс та її колег, виконані на вибірках респондентів молодшого шкільного віку та підлітків, продемонстрували, що досвід maltreatment (укр. – негідна поведінка) пов'язаний насамперед із порушеннями емоційної регуляції, які, у свою чергу, статистично асоційовані зі зниженням соціальної компетентності (Shields A. M. et al., 1994; Felitti V. J. et al., 1998). Соціальна компетентність у цих дослідженнях розглядається не абстрактно, а як здатність особистості взаємодіяти з однолітками й дорослими, дотримуватися правил, приймати зворотний зв'язок і

брати участь у спільній діяльності, тобто як ключовий компонент шкільної адаптації. Таким чином, уже на ранніх етапах навчання травматичний досвід проявляється не лише емоційними симптомами, а й функціональними труднощами, які безпосередньо впливають на успішність і включеність у освітній процес.

Вагомий внесок у розуміння довготривалих наслідків дитячої травматизації зробила група американських науковців та лікарів на чолі з Вінсентом Фелітті. Вони запропонували концепцію Adverse Childhood Experiences (укр. - несприятливий досвід дитини) (Felitti V. J. et al., 1998). У їхніх роботах, заснованих на масштабних епідеміологічних вибірках, продемонстровано дозозалежний зв'язок між кількістю несприятливих дитячих досвідів і ризиком широкого спектра негативних психологічних та функціональних наслідків. Хоча первинно ці дослідження були спрямовані на аналіз психічного здоров'я дорослих, подальші роботи в межах ACE-підходу показали, що накопичення травматичних і стресових досвідів у дитинстві асоціюється з порушеннями емоційної стабільності, поведінковими проблемами та труднощами навчання вже у шкільному віці. Метааналітичні узагальнення канадської науковиці Шері Мадіган (Sheri Madigan) підтвердили високу поширеність ACE серед молодших школярів та підкреслили, що значна частина дітей розвивається в умовах кумулятивного ризику, що неминуче відбивається на їх освітніх результатах.

На нейробіологічному та нейропсихологічному рівнях вплив травматичного досвіду на психічний розвиток пояснюється через моделі токсичного стресу, розроблені професором педіатрії Гарвардської медичної школи Джеком Шонкоффом та практикуючим педіатром Ендрю Гарнером (Shonkoff J. P., et al., 2012; Garner A. S., et al., 2012). У цих роботах доведено, що тривала або повторювана активація стресових систем за відсутності стабільної підтримки з боку значущих дорослих порушує розвиток нейронних мереж, відповідальних за виконавчі функції, емоційну регуляцію та навчання. У прикладному вимірі це означає, що особистість з травматичним досвідом може демонструвати труднощі планування, імпульсивність або, навпаки,

інгібованість, знижену здатність утримувати навчальне завдання та швидко виснажуватися під час когнітивного навантаження. Дослідження американської дослідниці Кеті Маклафлін та її колег деталізують ці механізми, показуючи, що різні типи несприятливого досвіду (*threat i deprivation*) по-різному пов'язані з дефіцитами виконавчих функцій, однак обидва типи створюють суттєві перешкоди для ефективного навчання (McLaughlin K. A. et al., 2014).

Українська психологічна наука, особливо в умовах повномасштабної війни, значно розширила розуміння дитячої травматизації як чинника освітньої дезадаптації. У психологічних дослідженнях В. Зликова, С. Лукомської, Н. Євдокимової, С. Ліпінської війна осмислюється як тривалий травматогенний контекст розвитку дитини, у межах якого поєднуються гострі психотравмуючі події та хронічний стрес, що комплексно впливають на психічний розвиток, емоційну регуляцію та адаптаційні можливості дитини. Науковці доводять, що для дітей характерні не лише симптоми посттравматичного стресу чи тривожні реакції, а й порушення повсякденної активності, зниження навчальної мотивації, труднощі концентрації та соціальної взаємодії, що у сукупності формують стан освітньої дезадаптації (*Діти і війна, 2023*). У працях українських дослідників наголошується, що школа в умовах війни може одночасно виступати джерелом вторинної травматизації (через небезпеку, перевантаження, нестабільність навчального процесу) і простором відновлення за умов наявності підтримувального, психологічно безпечного середовища.

Прикладні дослідження О. Гнатюк, присвячені особливостям навчання школярів та їх адаптації до освітнього процесу в умовах воєнного стану, демонструють, що освітні труднощі дітей мають чітко виражений психологічний зміст, зокрема, зниження навчальної працездатності, коливання мотивації, підвищену тривожність, емоційне виснаження та порушення дисципліни як типові прояви дезадаптації, що виникають унаслідок тривалого стресу. Н. Пророк акцентує увагу на проблемі адаптаційних розладів у дітей та підлітків в умовах війни, підкреслюючи необхідність диференціації між ситуативними стресовими реакціями та стійкими дезадаптаційними станами, які проявляються у навчальній поведінці, успішності та соціальних контактах. Такий підхід

дозволяє інтерпретувати освітню дезадаптацію не як навчальну неспроможність дитини, а як психологічно зумовлений наслідок травматичного досвіду (*Дити і війна*, 2023).

Узагальнення українських і зарубіжних досліджень дозволяє описати освітню дезадаптацію як інтегральний феномен, що формується на перетині травматичного впливу, індивідуальних ресурсів саморегуляції, сімейного контексту та характеристик освітнього середовища. На рівні психічного розвитку травматичний досвід асоціюється з порушенням емоційної рівноваги та регуляції, що знижує доступний когнітивний ресурс і ускладнює навчальну діяльність. На поведінковому рівні це проявляється у вигляді імпульсивності, униканні, конфліктності або пасивності, що безпосередньо впливає на взаємодію з педагогами та однолітками. На соціальному рівні спостерігається зниження довіри, відчуття безпеки та належності до шкільної спільноти, що є критично важливим для стійкої адаптації до освітнього процесу. У такій логіці травматичний досвід дитини постає як ключовий фактор, що визначає специфіку психічного розвитку і через систему опосередкованих механізмів формує ризик освітньої дезадаптації, особливо в умовах тривалої соціальної кризи та війни.

У сучасній психології розвитку травматичний досвід дедалі частіше концептуалізується як тривалий процес, що змінює самі умови психічного розвитку особистості. Таке розуміння ґрунтується на міждисциплінарних даних психології розвитку, нейронаук, психіатрії та педіатрії й відображене, зокрема, в екобіорозвитковій (ecobiodevelopmental) моделі, запропонованій Дж. Шонкоффом та співавторами в межах досліджень Американської академії педіатрії. Згідно з цією моделлю, ранні несприятливі досвіди, якщо вони є інтенсивними, хронічними та не супроводжуються достатньою підтримкою з боку значущих дорослих, запускають механізми так званого токсичного стресу, який «вбудовується» у розвиток через стійку дисрегуляцію біологічних і психологічних систем саморегуляції (Shonkoff J. P. et al., 2012).

Ключовим є те, що травматичний досвід порушує базові передумови нормального розвитку особистості – відчуття безпеки, стабільності, передбачуваності та емоційної підтримки. Саме ці умови в класичних теоріях

розвитку (зокрема в працях Джона Боулбі, Еріка Еріксона) розглядаються як фундамент для формування базової довіри до світу, автономії, ініціативи, здатності до навчання та соціальної взаємодії. Коли ж особистість тривалий час перебуває в ситуації загрози або нестабільності, ці передумови не формуються або набувають спотвореного характеру. У результаті психічний розвиток починає організовуватися не навколо завдань зростання й пізнання, а навколо завдань виживання (*Діти і війна, 2014*).

Особливо деструктивним є хронічний або комплексний травматичний досвід, що включає множинні або повторювані стресори, такі як війна, насильство, вимушене переміщення, тривала загроза життю, систематичне емоційне знецінення й нехтування та ін. У таких умовах, як свідчать дослідження Дж. Шонкоффа та Е. Гарнера, відбувається хронічна активація гіпоталамо-гіпофізарно-надниркової вертикалі, що призводить до підвищеної реактивності систем страху та тривоги й водночас зниження ефективності нейронних мереж, відповідальних за довільну регуляцію, увагу та планування (Garner A. S. et al., 2012). Психіка дитини поступово «налаштовується» на постійне очікування небезпеки, і цей режим функціонування зберігається навіть тоді, коли зовнішні умови стають відносно безпечними, зокрема в освітньому середовищі.

Цей феномен пояснює, чому перебування дитини в безпечнішій школі чи дитячому садку саме по собі не гарантує відновлення її спроможності до навчання. Адже навчання як діяльність потребує відкритості до нового, здатності витримувати невизначеність, помилки та оцінювання, тоді як травматичний досвід формує протилежну логіку функціонування – швидке виявлення загрози та захисну реакцію. Саме тому освітні вимоги, які для нетравмованої дитини є нормативними, для дитини з травматичним досвідом можуть виступати як тригери, що активують реакції «боротьби», «втечі» або «завмирання».

Докази кумулятивного впливу травматичних чинників на особистість отримані в межах досліджень adverse childhood experiences (ACE), започаткованих Вінсентом Фелітті та його колегами (Felitti V. J., 1998). Результати цих досліджень демонструють чіткі дозоградієнтні зв'язки: зі зростанням кількості несприятливих досвідів особистості підвищується ризик

порушень її психічного розвитку, проблем регуляції поведінки та труднощів соціальної й освітньої адаптації. Хоча АСЕ-парадигма не зосереджена безпосередньо на освітніх результатах, вона переконливо доводить, що травматизація має не епізодичний, а системний і накопичувальний ефект.

Подальший розвиток цього підходу пов'язаний із дименсійною моделлю ранньої несприятливості, запропонованої К. Маклафлін та її колегами, у межах якої розрізняють принаймні два ключові виміри травматичного досвіду – загрозу (threat) та депривацію (deprivation). Загроза, пов'язана з насильством, війною чи безпосередньою небезпекою, насамперед впливає на емоційну реактивність і системи страху, тоді як депривація, що включає брак емоційної, когнітивної та соціальної стимуляції, більшою мірою порушує розвиток мовлення, виконавчих функцій і освітніх компетенцій (McLaughlin K. A. et al., 2014). Такий підхід дозволяє науково обґрунтувати гетерогенність освітніх траєкторій дітей із травматичним досвідом і пояснити, чому зовні подібні навчальні труднощі можуть мати різні механізми формування. Травматичний досвід у дитячому віці доцільно розглядати як розвитковий фактор, що змінює екологічні та біологічні умови психічного розвитку, а не як окрему подію минулого. Він формує стійкі патерни адаптації до загрози, які вступають у структурний конфлікт із когнітивними, емоційними та соціальними вимогами освітнього середовища. Усвідомлення цього положення має принципове значення як для наукового аналізу освітньої дезадаптації, так і для розробки практик психологічної та педагогічної підтримки дітей, чий розвиток відбувався в умовах хронічного стресу та нестабільності.

Доказові нейронаукові та нейропсихологічні дослідження переконливо свідчать, що травматичний стрес у дитячому віці має прямий і тривалий вплив на дозрівання мозкових структур, які забезпечують навчання, саморегуляцію та адаптивну поведінку. У межах сучасних нейророзвиткових моделей Брюса Перрі, Мартіна Тайчера, Жаклін Самсон підкреслюється, що мозок дитини є надзвичайно чутливим до якості середовищних впливів, а хронічний або інтенсивний стрес у критичні періоди розвитку змінює не лише функціонування, а й траєкторію дозрівання нейронних систем (Perry B. D., 2009; Teicher M. H. et

al., 2016). Ключовим механізмом таких змін є тривала активація системи стресу, зокрема гіпоталамо-гіпофізарно-надниркової осі, що супроводжується підвищеним рівнем кортизолу. Як показують роботи Дж. Шонкоффа у межах екобіорозвиткової моделі, за умов відсутності достатньої співрегуляції з боку дорослих ця активація набуває токсичного характеру та чинить прямий вплив на розвиток мозкових структур (Shonkoff J. P. et al., 2012). Насамперед це проявляється у гіперактивації лімбічної системи, зокрема мигдалеподібного тіла, яке відіграє центральну роль у формуванні реакцій страху, тривоги та швидкого емоційного реагування. У дітей із травматичним досвідом мигдалина часто демонструє підвищену чутливість до потенційних загроз, що зумовлює стан хронічної настороженості навіть у нейтральних або безпечних ситуаціях.

Паралельно з цим простежується функціональне «пригнічення» або уповільнення дозрівання префронтальної кори – мозкової структури, відповідальної за довільну увагу, планування, когнітивний контроль, гальмування імпульсів і рефлексивне мислення. Дослідження М. Тайчера та Д. Чіккетті, демонструють, що за умов хронічного стресу ресурси мозку перерозподіляються на користь систем швидкого реагування, тоді як системи, пов'язані з виконавчими функціями, залишаються менш інтегрованими та менш ефективними (Teicher M. H. et al., 2016; Cicchetti D. et al., 2005). У результаті формується нейропсихологічний профіль, у якому емоційна реактивність домінує над когнітивним контролем.

Особливо значущим наслідком травматизації є порушення інтеграції між емоційними та когнітивними процесами. Як зазначає Брюс Перрі у своїй нейросеквенційній моделі, розвиток вищих психічних функцій можливий лише за умови відносної стабільності нижчих регуляторних рівнів. Коли ж лімбічна система перебуває в стані постійної активації, когнітивні процеси – увага, пам'ять, мислення – не можуть функціонувати повноцінно (Perry B. D., 2009). Це призводить до фрагментарності пізнавальної діяльності, труднощів з утриманням інструкцій, швидкої виснаженості та зниження здатності до цілеспрямованого навчання. Для освітньої практики ці нейробіологічні й нейропсихологічні наслідки мають принципове значення. Дитина з

травматичним досвідом може демонструвати збережений або навіть високий інтелектуальний потенціал у структурованих, емоційно безпечних умовах, але водночас виявляти суттєві труднощі в реальному навчальному процесі. Найчастіше це проявляється у неспроможності тривалий час утримувати увагу, виконувати послідовні інструкції, працювати в умовах оцінювання, змагальності або групової взаємодії. Такі труднощі нерідко мають ситуаційний характер і різко посилюються за наявності шуму, невизначеності, часових обмежень або емоційного тиску. Принципово важливо, що зазначені порушення не є наслідком низької мотивації, «лінощів» чи педагогічної занедбаності. Вони мають чітке нейропсихологічне підґрунтя і відображають стан дисрегульованої нервової системи, яка функціонує в режимі адаптації до загрози (Felitti V. J. et al., 1998). Саме тому подолання таких труднощів є неможливим виключно педагогічними засобами без урахування травматичного контексту та без створення умов для відновлення емоційної й нейрофізіологічної регуляції (Perry B. D., 2005). Нейробіологічні та нейропсихологічні наслідки травматизації становлять один із ключових механізмів освітньої дезадаптації. Вони пояснюють розрив між потенційними можливостями дитини та її реальними навчальними досягненнями й підкреслюють необхідність інтеграції нейропсихологічно обґрунтованих, травмоорієнтованих підходів у систему психологічного й педагогічного супроводу дітей із травматичним досвідом. Виявлені нейробіологічні та нейропсихологічні зміни, зумовлені травматичним досвідом, не залишаються лише на рівні мозкових структур і функцій, а безпосередньо проявляються у порушенні регуляторних механізмів психічної діяльності (Teicher M. H. et al., 2016). Саме через дефіцит інтеграції між емоційними та когнітивними процесами нейробіологічні наслідки травматизації трансформуються у стійкі труднощі саморегуляції, які стають центральною ланкою освітньої дезадаптації дитини (McLaughlin K. A. et al., 2014).

Саморегуляція – здатність керувати власними емоційними станами, поведінковими реакціями та пізнавальною діяльністю – є однією з базових передумов успішного навчання і соціального функціонування дитини (Shields A. M., 1994). У теоріях розвитку саморегуляція розглядається як

поступово сформована функція, що виникає на основі співрегуляції з дорослим і з часом інтеріоризується, переходячи у внутрішній план. Водночас сучасні дослідження одностайно свідчать, що саме ця функція є найбільш уразливою до впливу травматичного досвіду в дитячому віці (Siegel D. J., 2012).

З позицій нейропсихології та афективної нейронауки порушення саморегуляції у дітей із травматичним досвідом безпосередньо пов'язані з дисрегуляцією системи стресу та порушенням балансу між лімбічними й префронтальними структурами мозку. Як зазначається у роботах Брюса Перрі та засновника міждисциплінарної нейробиології міжособистісних стосунків Деніела Сігела, у ситуації хронічного або повторюваного стресу нервова система дитини формується в умовах постійної готовності до загрози (Perry B. D., 2009). У результаті механізми емоційного реагування значно випереджають механізми когнітивного контролю, що унеможливорює гнучке управління поведінкою та навчальною діяльністю. Емпіричні дослідження показують, що у дітей із травматичним досвідом часто спостерігається низька толерантність до фрустрації, тобто нездатність витримувати навіть помірні труднощі, затримки або обмеження без різкої емоційної реакції. Це пов'язано з тим, що будь-яка перешкода або вимога може неусвідомлено сприйматися як загроза, яка активує автоматичні захисні реакції. У таких умовах дитина не має доступу до довільних форм регуляції й діє імпульсивно або реактивно (Cicchetti D. et al., 2005).

Ще одним типовим проявом є труднощі переходу від емоційної реакції до осмисленої дії. У нормі навчальна діяльність передбачає здатність зупинитися, обміркувати завдання, спланувати послідовність дій і лише після цього діяти. У дітей із травмою цей ланцюг часто порушений: емоційна реакція виникає швидше, ніж можливість її усвідомлення й контролю. Як підкреслює Д. Сігел у концепції інтеграції мозку, за умов емоційного перевантаження «верхні» регуляторні рівні тимчасово відключаються, що робить когнітивну діяльність недоступною (Siegel D. J., 2012).

Характерною особливістю травматичної дисрегуляції є також різкі коливання рівня активації – від станів гіперзбудження до емоційного «відключення» або заціпеніння. У першому випадку дитина може демонструвати

надмірну рухливість, дратівливість, імпульсивність, агресивні або протестні реакції; у другому – млявість, апатію, втрату ініціативи, труднощі включення в діяльність. Як показують дослідження відомого нідерландського психіатра Бессела ван дер Колка, обидва ці полюси є проявами однієї й тієї ж порушеної регуляції нервової системи й часто чергуються в межах одного навчального дня (Van der Kolk B. A., 2014).

Суттєвим чинником освітньої дезадаптації є також обмежений репертуар стратегій самозаспокоєння. Діти з травматичним досвідом нерідко не мають сформованих внутрішніх механізмів зниження напруження й залежать від зовнішніх або примітивних способів регуляції – уникання, агресії, соматичних скарг, повної відмови від діяльності. Це пояснюється тим, що в умовах травматизації процеси співрегуляції з дорослим були нестабільними або недостатніми, а отже не відбулося повноцінної інтеріоризації регуляторних функцій.

У шкільному середовищі зазначені порушення саморегуляції мають безпосередні та часто драматичні наслідки. Навіть незначні труднощі, зауваження вчителя, необхідність чекати, працювати в темпі класу або відповідати публічно можуть викликати непропорційно сильні реакції – агресію, плач, уникання, «зриви» поведінки або повну відмову від виконання завдання. З позиції травмоорієнтованого підходу такі реакції не слід інтерпретувати як навмисне порушення дисципліни чи дефіцит мотивації. Вони є прямим проявом дисрегульованої нервової системи, яка в конкретний момент не має доступу до довільних форм контролю. Порушення саморегуляції виступає центральним механізмом, який поєднує травматичний досвід дитини з проявами освітньої дезадаптації. Воно пояснює, чому навчальні труднощі та поведінкові проблеми часто виникають раптово, мають ситуаційний характер і не корелюють із реальними інтелектуальними можливостями дитини. Усвідомлення цього механізму є принципово важливим для науковців і практиків, оскільки дозволяє перейти від карально-корекційної логіки до розвивальної та підтримувальної моделі освітнього супроводу дітей із травматичним досвідом.

Порушення саморегуляції, сформовані під впливом травматичного досвіду, закономірно виходять за межі внутрішнього психічного функціонування дитини та поступово проявляються у сфері навчальної діяльності й освітньої взаємодії. У цьому сенсі освітня дезадаптація постає не як окремих симптом або наслідок одиничної події, а як розвитковий процес, що формується у взаємодії нейробіологічних, психологічних і соціальних чинників. Сучасні підходи в психології розвитку та нейронауці дозволяють розглядати її як результат тривалого дисбалансу між вимогами освітнього середовища та реальними регуляторними можливостями дитини, які були порушені внаслідок травматизації.

На початкових етапах цей процес має латентний характер і може проявлятися у вигляді швидкої втомлюваності, нестійкості уваги, зниження темпу роботи, труднощів входження в навчальну діяльність або потреби в надмірній зовнішній підтримці. Такі прояви часто не сприймаються як ознаки дезадаптації, оскільки не супроводжуються різкими поведінковими порушеннями й можуть інтерпретуватися як тимчасові або ситуаційні. Проте в умовах хронічного стресового фону та відсутності чутливого психолого-педагогічного супроводу ці труднощі мають тенденцію до закріплення. Навчальні ситуації, що систематично перевищують можливості саморегуляції дитини, стають джерелом постійного напруження, а повторювані невдачі – чинником поступового зниження навчальної активності.

У цьому контексті особливого значення набуває формування негативної навчальної ідентичності, яка, згідно з розвитковими та мотиваційними моделями (Е. Еріксон, М. Селігман), виникає внаслідок накопиченого досвіду безсилля й неуспіху. Дитина починає інтегрувати уявлення про себе як про «нездатну», «проблемну» або таку, що не відповідає очікуванням, і ці уявлення поступово стають регуляторами її поведінки. Навчальна мотивація знижується не через відсутність інтересу до пізнання, а через очікування повторної невдачі та емоційного перевантаження. Зростає шкільна тривожність, знижується самооцінка, посилюється уникання навчальних ситуацій, що в сукупності закріплює дезадаптивну освітню траєкторію.

Освітня дезадаптація дітей із травматичним досвідом має також виразний соціально-психологічний вимір, оскільки школа функціонує не лише як інституція навчання, а й як складна система міжособистісних взаємин. Травматичний досвід, за даними теорій прив'язаності та розвитку міжособистісної регуляції (Д. Боулбі; А. Шор), порушує базову довіру до світу та інших людей, що ускладнює включення дитини в соціальну тканину освітнього середовища. У практиці це може проявлятися як підвищена настороженість, підозрілість, агресивні або захисні форми поведінки, так як і соціальна ізоляція, уникання контактів, відмова від групової роботи. Частина дітей формує надмірну залежність від одного значущого дорослого, що виконує функцію джерела безпеки, але водночас обмежує розвиток автономії та соціальної компетентності.

Освітнє середовище, не чутливе до наслідків травматизації, часто реагує на такі прояви формально-дисциплінарними або уніфікованими корекційними заходами. Однак у межах сучасних травмоорієнтованих концепцій (Колк Б., Сігел Д.) підкреслюється, що подібні реакції можуть мати зворотний ефект, оскільки підсилюють для дитини відчуття загрози, несправедливості та втрати контролю (Van der Kolk B. A., 2014; Siegel D. J., 2012). У таких умовах школа перестає виконувати компенсаторну функцію й починає відтворювати травматичний досвід у новій, інституційній формі.

Особливої ваги в цьому процесі набуває кумулятивний ефект травматизації. Первинний травматичний досвід рідко є ізольованим і часто поєднується з іншими несприятливими чинниками – переміщенням, втратою соціальних зв'язків, стресом у сімейній системі, а в освітньому просторі – з повторюваними невдачами, стигматизацією та негативним зворотним зв'язком. У межах парадигми *adverse childhood experiences* цей ефект описується як накопичення ризиків, що поступово підвищують імовірність стійких порушень адаптації. В освітньому контексті це означає, що кожен новий негативний досвід навчання не лише не нейтралізує попередній, а посилює його вплив, формуючи замкнене коло дезадаптації (Felitti V. J. et al., 1998).

Усвідомлення освітньої дезадаптації як системного, розвиткового феномена, що формується на перетині нейробіологічних наслідків травматизації, порушень саморегуляції та соціально-психологічних чинників, зумовлює необхідність переходу від фрагментарних корекційних втручань до цілісної методології підтримки. Саме в цьому контексті актуалізується травмоінформований підхід як міждисциплінарна рамка психологічної та освітньої допомоги, здатна інтегрувати знання нейронаук, психології розвитку, педагогіки та соціальної роботи у практику системної підтримки дітей із травматичним досвідом.

*Травмоінформований підхід як міждисциплінарна методологія психологічної та освітньої підтримки*

Формування травмоінформованого підходу в психологічній та освітній науці стало відповіддю на накопичені докази того, що наслідки травматичного досвіду не можуть бути адекватно пояснені в межах індивідуально-патологізуючих моделей. Сучасні міждисциплінарні дослідження переконливо демонструють, що травма є не лише внутрішнім психічним переживанням, а процесом, який розгортається у взаємодії біологічних механізмів стресу, психологічних способів адаптації та соціально-інституційних умов життя дитини. У цьому контексті методологічною основою травмоінформованого підходу виступає соціально-екологічна та розвиткова перспектива, відповідно до якої травма не локалізується виключно в індивідуальній психіці, а виникає, підтримується або, навпаки, пом'якшується в системі взаємопов'язаних середовищ – сімейного, освітнього, соціального й культурного.

Такий підхід принципово змінює уявлення про механізми психологічної та освітньої підтримки. Якщо травматичний досвід формується й відтворюється у взаємодії з середовищем, то ефективна допомога не може обмежуватися індивідуальними психологічними втручаннями, навіть високоспеціалізованими. Вона потребує узгоджених змін у педагогічних практиках, організаційних політиках і професійній культурі закладу освіти. У цій парадигмі школа або інший освітній інститут розглядається не як нейтральний фон розвитку, а як

активний чинник, здатний або підтримувати процеси відновлення, або, за відсутності чутливості до травми, сприяти їх блокуванню.

Ключовим концептуальним положенням травмоінформованого підходу є відмова від дефіцитарної інтерпретації поведінкових, емоційних і навчальних труднощів дитини. У межах соціально-екологічної моделі ці труднощі розглядаються не як «порушення дисципліни», «нестача мотивації» чи «індивідуальні проблеми», а як адаптивні реакції нервової системи на досвід загрози, втрати або хронічного стресу. Така інтерпретація має принципове значення для освітньої практики, оскільки дозволяє зрозуміти, чому стандартні педагогічні вимоги, засновані на контролі та санкціях, часто виявляються неефективними або навіть шкідливими для дітей із травматичним досвідом. У цьому контексті центральним стає зсув професійної оптики від питання «що не так із дитиною?» до питання «що з нею сталося і які умови необхідні для відновлення її розвитку» (Van der Kolk B. A., 2014). Цей зсув має не лише етичний, а й глибоко практичний характер. Він дозволяє по-іншому організувати освітній процес, зменшити рівень конфронтаційних взаємодій, запобігти повторній травматизації та створити умови, за яких навчання стає можливим навіть за наявності виражених порушень саморегуляції. У травмоінформованій логіці школа перестає бути виключно інституцією контролю та оцінювання і набуває рис підтримувального середовища, відповідального за психологічну безпеку, передбачуваність і стабільність взаємодій для всіх учасників освітнього процесу.

Цілісна реалізація травмоінформованої методології в освіті ґрунтується на системі базових принципів, які визначають не окремі методики, а загальний характер щоденної психологічної практики. Центральним серед них є принцип безпеки, який у травмоінформованому підході виходить далеко за межі фізичної захищеності (*Substance Abuse and Mental Health Services Administration, 2014*). Безпека розглядається як комплексна умова, що включає емоційну стабільність, психологічну захищеність, передбачуваність правил, зрозумілість очікувань і відсутність принизливих або неконтрольованих ситуацій (*National Child Traumatic Stress Network*). Для дитини з травматичним досвідом саме відчуття

безпеки є базовою передумовою включення в навчальну діяльність, оскільки за умов постійної внутрішньої загрози когнітивні ресурси спрямовуються не на навчання, а на виживання. У цьому сенсі безпечно освітнє середовище виконує не лише захисну, а й безпосередньо розвиткову функцію.

Нерозривно пов'язаним із безпекою є принцип довіри та прозорості. У травмоінформованій освітній практиці довіра формується через послідовність, чіткість і справедливість правил, а також через передбачуваність реакцій дорослих. Для дітей із травматичним досвідом особливо небезпечними є непослідовність, раптові санкції або неочікувані зміни, які можуть актуалізувати травматичні спогади та запускати захисні реакції. Тому довіра в цьому контексті не є абстрактною моральною категорією, а конкретним організаційним і педагогічним завданням, що реалізується через стабільні практики взаємодії.

Важливим принципом травмоінформованої освіти є надання вибору та підтримка автономії. Травматичний досвід часто супроводжується глибоким переживанням втрати контролю над подіями та власним тілом. Унаслідок цього навіть мінімальні можливості вибору мають потужний регуляторний і відновлювальний ефект. У шкільному контексті це проявляється через гнучкість завдань, варіативність способів їх виконання, можливість адаптації темпу роботи або форм участі. Такий підхід не знижує освітніх стандартів, а створює умови, за яких дитина поступово відновлює здатність до саморегуляції та відповідальності за власне навчання.

Принцип співпраці передбачає відмову від жорстко ієрархічної, авторитарної моделі взаємодії на користь партнерських відносин між педагогами, психологами, учнями та їхніми сім'ями. У травмоінформованій школі дорослі виступають не як контролюючі інстанції, а як союзники дитини у процесі навчання й розвитку. Співпраця також охоплює міжпрофесійну взаємодію та координацію з іншими системами підтримки, що дозволяє уникати фрагментарності допомоги та забезпечувати її безперервність.

Завершальним і концептуально інтегруючим принципом є підтримка гідності, сильних сторін і резиліентності. Травмоінформований підхід свідомо відмовляється від фокусування виключно на проблемах і дефіцитах, натомість

підкреслює ресурси, здатність до відновлення та індивідуальні досягнення дитини. У шкільній практиці це означає формування ситуацій успіху, визнання зусиль, а не лише результатів, і поступове відновлення позитивної навчальної ідентичності, що протистоїть досвіду неуспішності та стигматизації. Травмоінформований підхід у поєднанні з принципами безпеки, довіри, вибору, співпраці та підтримки гідності постає як цілісна міждисциплінарна методологія, здатна трансформувати освітнє середовище з простору контролю та оцінювання на простір відновлення, розвитку й резиліентності. Для сучасної освіти, особливо в умовах тривалих соціальних криз і воєнних травм, така методологія є не факультативним доповненням, а необхідною умовою забезпечення права дитини на повноцінний розвиток і навчання.

Важливою умовою перетворення травмоінформованого підходу з концептуальної рамки на реальний інструмент освітньої практики є його операціоналізація на рівні організаційних процесів. Доказова література наголошує, що травмоінформованість не може зводитися до індивідуальної чутливості окремих педагогів або психологів, а має функціонувати як узгоджена модель дій усього закладу освіти. У цьому контексті травмоінформований підхід описується як послідовність взаємопов'язаних процесів: усвідомлення поширеності травматичного досвіду та його розвиткових наслідків; розпізнавання типових проявів травматичного стресу в емоційній, поведінковій і навчальній сфері; реагування через системні педагогічні, психологічні та управлінські рішення; а також активна профілактика повторної травматизації у щоденних освітніх практиках. Така операційна логіка дозволяє перевести травмоінформованість із рівня намірів на рівень стабільно відтворюваних процедур і стандартів, зменшуючи ризик фрагментарності, непослідовності та ситуативних реакцій, які самі по собі можуть виступати потужними стресорами для дітей із травматичним досвідом.

Операційний вимір травмоінформованого підходу тісно пов'язаний із функціональним аналізом поведінки та навчальних труднощів. У доказових підходах підкреслюється, що багато проявів, які в освітньому середовищі традиційно інтерпретуються як порушення дисципліни, опір або «низька

мотивація», є формами адаптації нервової системи до хронічного стресу. Відтак травмоінформована школа має бути здатною не лише ідентифікувати такі прояви, а й аналізувати їхню функцію: які умови запускають реакцію, яку захисну роль вона виконує, які освітні вимоги або соціальні ситуації перевищують поточні регуляторні можливості дитини. Саме цей аналітичний рівень дозволяє будувати диференційовані рішення щодо організації навчального процесу, форм оцінювання, темпу й структури діяльності, не знижуючи академічних стандартів, але адаптуючи шлях їх досягнення.

Окремим, методологічно значущим компонентом травмоінформованого підходу є переосмислення практик оцінювання та скринінгу. Доказова база переконливо свідчить, що будь-яке оцінювання в контексті травми є не нейтральним актом, а соціально та емоційно навантаженим процесом. У травмоінформованій парадигмі підкреслюється необхідність чіткого розмежування між виявленням освітніх і психосоціальних потреб, що є легітимним завданням школи, та збиранням детального травматичного наративу, яке належить до компетенції клінічних і психотерапевтичних форматів. Надмірно прямі або неконтейнеровані запитання про травматичні події, відсутність інформованої згоди, нечітке розуміння подальших кроків після скринінгу можуть не лише знизити довіру, а й спричинити повторну травматизацію.

Принцип *do no harm* у цьому контексті набуває процедурного характеру і визначає, які саме дані збираються, з якою метою, у який спосіб і які механізми захисту застосовуються. Доказові матеріали наголошують, що відсутність відкритого повідомлення про травматичний досвід не може розглядатися як індикатор його відсутності, оскільки страх, сором, недовіра до інституцій, культурні табу або поточна небезпека часто блокують розкриття. Відповідно, травмоінформований підхід передбачає обережні, поетапні й добровільні способи збору інформації, прозорість процедур, а також наявність чітких маршрутів перенаправлення до спеціалізованої допомоги у разі виявлення підвищених ризиків. Суттєвим доповненням до цієї логіки є врахування культурно-історичного контексту травматичного досвіду. Сучасні наукові

підходи підкреслюють, що переживання травми, способи її осмислення та вираження, готовність звертатися по допомогу і сприйняття освітніх інституцій значною мірою модифікуються культурними нормами, мовними репертуарами, гендерними ролями та досвідом соціальної нерівності. У цьому сенсі травмоінформований підхід не може бути уніфікованим набором практик, однаково застосовним до всіх груп. Натомість він потребує культурної чутливості, здатності адаптувати комунікацію, психоедукацію та форми взаємодії з урахуванням цінностей і досвіду конкретних спільнот. Для освітнього середовища це означає відмову від нормативних уявлень про «правильні» способи реагування на стрес і визнання множинності шляхів відновлення та включення в навчання.

Нарешті, принципово важливим, але часто недооціненим виміром травмоінформованої освіти є робота з персоналом і профілактика вторинної травматизації. Доказова література в галузі психології допомоги переконливо демонструє, що тривалий контакт із травматичними історіями та проявами дистресу може призводити до вторинного травматичного стресу у педагогів, психологів і соціальних працівників. Цей феномен описується як спектр емоційних, когнітивних і соматичних реакцій, що можуть включати підвищену тривожність, емоційне виснаження, уникання, зниження емпатійної чутливості та професійну ригідність. У шкільному середовищі такі стани безпосередньо впливають на якість взаємодії з дітьми та підвищують ризик відтворення контрольних або каральних практик.

У зв'язку з цим травмоінформований підхід розглядає супервізію, колегіальну підтримку та організаційні механізми турботи про персонал як невід'ємні елементи забезпечення якості освітнього процесу. Дослідження вказують, що ризик вторинної травматизації зростає за умов високого навантаження випадками травми, браку супервізії, відсутності підтримки з боку адміністрації та стигматизації емоційних реакцій фахівців. Натомість регулярна супервізія, балансування навантаження, можливість професійної рефлексії та визнання вторинного стресу як нормального професійного ризику сприяють збереженню ресурсності персоналу й підвищують стійкість організації загалом.

Психологічний вимір травмоінформованого підходу становить його концептуальне ядро, оскільки саме психологічні теорії розвитку, стресу та регуляції забезпечують пояснення того, яким чином травматичний досвід трансформується в довготривалі зміни психічного функціонування дитини та набуває освітньо значущих наслідків. У межах сучасної наукової парадигми травма розглядається не як окремий психотравмуючий епізод, а як процес, що порушує траєкторії розвитку, змінює умови формування саморегуляції та впливає на інтеграцію когнітивних, емоційних і соціальних функцій. Такий підхід принципово відрізняється від симптомо-орієнтованих або суто клінічних моделей і дозволяє розглядати освітню дезадаптацію як закономірний наслідок порушених психологічних механізмів, а не як прояв «невідповідності» дитини вимогам навчального середовища.

Ключовим теоретичним положенням психологічного підходу в межах травмоінформованої методології є уявлення про саморегуляцію як багаторівневу систему, що формується в процесі розвитку та забезпечує здатність дитини керувати власними емоційними станами, поведінкою та пізнавальною активністю. Доказові дослідження в галузі психології розвитку та нейропсихології демонструють, що хронічний або повторюваний травматичний стрес порушує становлення регуляторних механізмів, зумовлюючи нестійкість афекту, труднощі довільної уваги, імпульсивність або, навпаки, тенденцію до емоційного «відключення». У психологічній логіці ці прояви не є вторинними симптомами, а становлять центральну ланку травматичної адаптації, яка визначає подальшу здатність дитини до навчання та соціальної взаємодії.

У розвитковій перспективі порушення саморегуляції розглядається як зсув від орієнтації на навчання та дослідження до орієнтації на виживання. За умов постійної або очікуваної загрози психічні ресурси спрямовуються на моніторинг безпеки, а не на інтеграцію нового досвіду. Це положення має принципове значення для освітньої психології, оскільки пояснює, чому діти з травматичним досвідом можуть демонструвати збережений або навіть високий інтелектуальний потенціал, але водночас бути неспроможними до стабільної навчальної діяльності. Психологічний підхід у цьому випадку дозволяє

відокремити рівень здібностей від рівня доступності цих здібностей у конкретних умовах, що є критично важливим для уникнення хибних педагогічних висновків.

Важливим компонентом психологічного підходу є також відмова від дихотомічного поділу психічного функціонування між «нормою» і «патологією» на користь континуальної моделі адаптації. У цій логіці реакції на травматичний досвід розміщуються у межах спектру – від тимчасових регуляторних збоїв до стійких форм дезадаптації, які можуть ускладнюватися вторинними психоемоційними порушеннями. Така модель дозволяє розглядати освітні труднощі як процесуальні явища, що змінюються залежно від контексту та рівня підтримки, і створює теоретичне підґрунтя для раннього втручання на рівні освітнього середовища, ще до формування клінічно значущих розладів. Психологічний підхід у структурі травмоінформованої методології також інтегрує положення теорій прив'язаності та міжособистісної регуляції. Згідно з цими теоріями, здатність до саморегуляції формується у взаємодії з чутливими, передбачуваними дорослими і тривалий час має інтерперсональний характер. За умов травматичного досвіду, особливо пов'язаного з порушенням базової безпеки, ця система взаємної регуляції зазнає істотних деформацій. У психологічній логіці травмоінформованого підходу освітнє середовище розглядається як вторинний розвитковий контекст, здатний частково компенсувати порушення первинних регуляторних зв'язків через стабільні, передбачувані й емоційно безпечні взаємини. Таким чином, педагогічна взаємодія набуває психологічного значення не лише як засіб передачі знань, а як регуляторний чинник, що впливає на базові механізми адаптації.

Окрему увагу в психологічному підході приділено інтерпретації поведінки дитини в освітньому середовищі. У травмоінформованій парадигмі поведінкові труднощі розглядаються як функціональні реакції, що мають захисний характер і спрямовані на зниження суб'єктивного відчуття загрози. Така інтерпретація дозволяє перейти від морально-оцінювальних категорій до психологічного аналізу умов, за яких ці реакції виникають і підтримуються (*Substance Abuse and Mental Health Services Administration*). У науковому сенсі це означає перехід від

пояснення поведінки через «риси» або «установки» до аналізу ситуаційних і контекстуальних чинників, що визначають регуляторне навантаження (Van der Kolk B. A, 2014).

Психологічний вимір травмоінформованого підходу також включає чітке розмежування рівнів психологічної підтримки. Освітнє середовище в цій моделі розглядається як простір первинної та вторинної профілактики, спрямованої на зниження хронічного стресу, підтримку базових регуляторних функцій і формування навичок саморегуляції (*Inter-Agency Standing Committee. IASC guidelines on mental health and psychosocial support in emergency settings, 2007*). Водночас опрацювання травматичної пам'яті, реконструкція травматичних наративів і робота з глибинними наслідками травми залишаються у сфері спеціалізованих психотерапевтичних втручань (*Substance Abuse and Mental Health Services Administration*). Таке розмежування має не лише практичне, а й методологічне значення, оскільки запобігає перенавантаженню освітніх інституцій функціями, які не відповідають їхній природі, і водночас підкреслює їхню ключову роль у створенні умов для психологічної стабілізації. Нарешті, психологічний підхід у травмоінформованій методології враховує системний характер впливу травми, поширюючи аналіз не лише на дітей, а й на дорослих, які працюють у системі освіти. Доказові дослідження в галузі психології праці та професійного стресу демонструють, що тривалий контакт із травматичними переживаннями інших людей може призводити до вторинних регуляторних порушень у фахівців, що впливають на їхню здатність до емпатійної, стабільної взаємодії. У психологічній логіці травмоінформованого підходу цей феномен розглядається як системний фактор, що безпосередньо впливає на якість освітнього середовища. Відтак підтримка регуляторної спроможності персоналу, розвиток рефлексивних і супервізійних практик та формування організаційної культури, чутливої до стресу, є не допоміжними, а базовими умовами ефективної реалізації травмоінформованої методології.

Травмоінформований підхід у сучасній освіті постає як багаторівнева, доказово обґрунтована методологія, що поєднує операційну логіку організаційних змін, етичні межі оцінювання, культурну чутливість і системну

підтримку персоналу. Саме така цілісність дозволяє уникнути редукції травмоінформованості до окремих технік і забезпечує її реальний вплив на подолання освітньої дезадаптації та відновлення розвитку дітей із травматичним досвідом.

*Системні травмоінформовані практики психологічної та освітньої підтримки дітей з травматичним досвідом*

У сучасних умовах зростання дитячої травматизації, зумовленої війною, вимушеним переміщенням, втратою, насильством і хронічною нестабільністю, особливої актуальності набуває перехід від фрагментарних форм допомоги до системних травмоінформованих практик психологічної та освітньої підтримки. Доказові наукові підходи переконливо засвідчують, що поодинокі інтервенції, не інтегровані в загальну логіку функціонування освітнього середовища, мають обмежений і короткотривалий ефект. Натомість саме системна організація підтримки, що охоплює індивідуальний, міжособистісний, інституційний та міжсекторальний рівні, створює умови для відновлення розвитку, подолання освітньої дезадаптації та формування резиліентності дітей з травматичним досвідом.

Системні травмоінформовані практики ґрунтуються на розумінні того, що травма впливає не лише на окремі психічні функції, а й на всю архітектуру розвитку дитини, включно з саморегуляцією, навчальною мотивацією, соціальними зв'язками та формуванням ідентичності. Відповідно, ефективна підтримка не може обмежуватися роботою з симптомами або поведінковими проявами, а має бути спрямована на зміну умов, у яких ці прояви виникають і підтримуються. У цьому контексті травмоінформовані практики слід розглядати як систему взаємопов'язаних рішень, що забезпечують психологічну безпеку, передбачуваність, розвиткову підтримку та запобігання повторній травматизації в освітньому середовищі.

На індивідуальному рівні системні травмоінформовані практики орієнтовані на стабілізацію та підтримку базових регуляторних функцій дитини. Психологічна підтримка в освітньому середовищі не передбачає глибокого

опрацювання травматичного досвіду, однак відіграє ключову роль у зниженні рівня дистресу, формуванні відчуття безпеки та відновленні доступу до навчальної діяльності. Практично це означає інтеграцію в освітній процес елементів психоедукації, спрямованих на розуміння емоційних станів, розвиток навичок саморегуляції, усвідомлення тілесних сигналів напруги та формування адаптивних стратегій заспокоєння. Такі практики мають бути контекстуально чутливими, дозованими й добровільними, щоб не активувати травматичні реакції та не створювати додаткового тиску на дитину.

Важливим компонентом індивідуальної підтримки є також гнучка організація навчальної діяльності з урахуванням регуляторних можливостей дитини. Системний травмоінформований підхід передбачає адаптацію темпу, форм подання матеріалу та способів оцінювання без зниження академічних стандартів. У цьому сенсі індивідуальні освітні траєкторії, диференційовані завдання та альтернативні форми демонстрації результатів навчання виступають не як пільги, а як інструменти забезпечення рівного доступу до освіти в умовах травматичного впливу.

На міжособистісному рівні системні травмоінформовані практики зосереджені на якості взаємодій між дитиною та значущими дорослими в освітньому середовищі. Доказова психологічна література підкреслює, що стабільні, передбачувані й емоційно безпечні взаємини виконують компенсаторну регуляторну функцію, особливо для дітей з порушеною саморегуляцією. У цьому контексті педагогічна взаємодія набуває значення не лише дидактичного, а й психологічного ресурсу. Травмоінформовані практики передбачають узгоджені підходи до комунікації, реагування на труднощі та поведінкові кризи, що зменшує рівень конфронтації та підтримує довіру. Системність у цьому вимірі означає, що принципи взаємодії не залежать від особистого стилю окремого педагога, а відтворюються на рівні всього колективу. Єдність підходів до правил, зворотного зв'язку, дисциплінарних рішень і підтримки створює передбачуване середовище, у якому дитина може поступово знижувати рівень настороженості й повертатися до навчальної активності. Особливу роль тут відіграють практики співпраці, коли педагог, психолог і

дитина спільно формують стратегії подолання труднощів, що сприяє відновленню почуття контролю та агентності.

Інституційний рівень системних травмоінформованих практик охоплює організаційні політики, процедури та культуру закладу освіти. Саме на цьому рівні вирішується питання сталості та ефективності підтримки. Доказові підходи вказують, що відсутність чітких протоколів реагування на стресові та кризові ситуації, непослідовність дисциплінарних практик і перевантаження персоналу значно підвищують ризик повторної травматизації (*United Nations High Commissioner for Refugees*). Тому системні травмоінформовані практики включають розроблення узгоджених правил реагування, алгоритмів підтримки та механізмів міжпрофесійної координації. Особливого значення на інституційному рівні набуває впровадження травмоінформованого підходу в управлінські рішення. Це передбачає врахування психологічних наслідків травматичного досвіду при формуванні навчального розкладу, організації оцінювання, плануванні змін і впровадженні нових вимог. Управлінська чутливість до стресового навантаження є ключовим чинником створення стабільного освітнього середовища, у якому травмоінформовані практики можуть функціонувати не епізодично, а системно. Окремий вимір системних практик становить робота з родинами та соціальним оточенням дитини. Травматичний досвід рідко є ізольованим і часто охоплює всю сімейну систему. Травмоінформований підхід передбачає партнерську взаємодію з батьками або опікунами, спрямовану на узгодження очікувань, зниження напруги та підвищення ефективності підтримки. Практично це реалізується через психоедукацію, консультаційну підтримку та створення безпечних форматів комунікації, які не покладають провину, а сприяють спільному пошуку рішень.

Системні травмоінформовані практики також включають міжсекторальну взаємодію з психологічними, соціальними та медичними службами. Така координація дозволяє уникнути фрагментації допомоги та забезпечити безперервність підтримки, особливо у випадках складної або комплексної травматизації. Освітній заклад у цій моделі виступає не ізольованою

інституцією, а частиною ширшої мережі підтримки, що підсилює його потенціал у подоланні освітньої дезадаптації.

Нарешті, системний характер травмоінформованих практик неможливий без уваги до ресурсності персоналу. Доказові дослідження вказують, що ефективність підтримки дітей з травматичним досвідом прямо залежить від здатності педагогів і психологів зберігати власну регуляторну спроможність. Тому системні практики включають регулярну супервізію, колегіальну підтримку, професійну рефлексію та організаційні умови, що зменшують ризики вторинної травматизації. У цьому контексті турбота про персонал постає не як додатковий ресурс, а як необхідна умова сталості травмоінформованого підходу.

Системні травмоінформовані практики психологічної та освітньої підтримки дітей з травматичним досвідом доцільно розглядати як багаторівневу, інтегровану модель організації освітнього середовища, у межах якої конкретні педагогічні, психологічні та управлінські рішення узгоджуються між собою і спрямовуються на зниження травматогенного впливу, відновлення саморегуляції та забезпечення стійкої навчальної включеності. Інтегрована системна модель травмоінформованих практик відображає логіку переходу від загальноінституційної методології до конкретних щоденних освітніх і психологічних дій, у межах яких кожен рівень системи виконує визначену функцію в забезпеченні психологічної безпеки, відновленні саморегуляції та запобіганні освітній дезадаптації дітей з травматичним досвідом.

### **Структурно-функціональна модель системних травмоінформованих практик психологічної та освітньої підтримки дітей з травматичним досвідом**

<b>Системна функція</b>	<b>Ключові практики</b>	<b>Операційний зміст</b>	<b>Провідний психологічний механізм</b>	<b>Очікуваний результат</b>
<b>Методологічний (ціннісно-концептуальний) рівень системи</b>				
Формування єдиної оптики розуміння поведінки й навчальних труднощів	Травмоінформована рамка (4R); зсув від «що не так?» до «що сталося?»	Єдина мова опису труднощів; перегляд підходів до оцінювання поведінки; навчання персоналу	Декатастрофізація поведінки; зниження стигматизації	Узгоджене професійне бачення; зменшення реактивних рішень

Системна функція	Ключові практики	Операційний зміст	Провідний психологічний механізм	Очікуваний результат
<b>Організаційно-управлінський рівень</b>				
Забезпечення психологічної безпеки на рівні політик і процедур	Аудит травмо-чутливості; перегляд дисциплінарних правил	Усунення принизливих, непередбачуваних практик; стандарти деескалації	Зниження хронічного стресу середовища	Стабільність і передбачуваність системи
<b>Середовищний (простір і час) рівень</b>				
Зовнішня регуляція та зниження тривоги	Стабільні рутини; візуальні розклади; підготовка до змін	Проговорювання переходів; чітка структура уроку	Зниження невизначеності	Краща навчальна включеність
<b>Регуляторний (психофізіологічний) рівень</b>				
Відновлення та підтримка саморегуляції	Calm coгner; регуляційні паузи; мікропрактики	Дихання, рух, заземлення; добровільний вибір	Розширення «вікна толерантності»	Менше ескалацій і зривів
<b>Педагогічний (навчальна діяльність) рівень</b>				
Забезпечення доступності навчання	Гнучкі завдання; адаптація темпу; альтернативні формати	Дроблення завдань; вибір форм виконання	Підтримка самоефективності	Збереження мотивації до навчання
<b>Поведінковий (реагування) рівень</b>				
Запобігання ретравматизації у кризах	Деескалація; травмо-чутлива дисципліна	Зниження тону; фокус на безпеці; відмова від сорому	Переривання циклу «стрес–покарання»	Зменшення конфліктів
<b>Відновний (соціальні зв'язки) рівень</b>				
Відновлення стосунків і належності	Restorative practices	Відновні розмови; кола; geraig після конфлікту	Соціальна корегуляція	Зниження ізоляції
<b>Цільова підтримка (Tier 2) рівень</b>				
Раннє запобігання дезадаптації	Check-in/check-out; наставництво	Щоденний короткий контакт із дорослим	Корегуляція	Стабілізація емоційного стану
<b>Інтенсивна підтримка (Tier 3) рівень</b>				
Комплексна допомога при стійких труднощах	Індивідуальні плани; міжсекторальна взаємодія	Координація зі службами; супровід	Зниження кумулятивного ефекту травми	Запобігання хронізації
<b>Оцінювання та етика</b>				
Захист від вторинної травматизації	Do no harm; безпечний скринінг	Мінімізація повторних опитувань; добровільність	Збереження довіри	Ефективна маршрутизація
<b>Культурно-соціальний рівень</b>				
Підвищення прийнятності підтримки	Культурно-чутливі практики	Адаптація мови; робота з контекстом	Зниження опору	Залученість родин

Системна функція	Ключові практики	Операційний зміст	Провідний психологічний механізм	Очікуваний результат
<b>Професійна підтримка персоналу</b>				
Збереження функціональності системи	Супервізія; профілактика STS	Регулярна рефлексія; підтримка після криз	Стабілізація дорослих	Якість допомоги дітям

Запропонована структурно-функціональна модель системних травмоінформованих практик відображає цілісну логіку організації психологічної та освітньої підтримки дітей з травматичним досвідом як багаторівневої системи, у якій кожен компонент виконує визначену регуляторну та розвиткову функцію. Модель ґрунтується на положенні про те, що наслідки травматичного досвіду проявляються не лише на індивідуально-психологічному рівні, а й у характері взаємодій, організаційних рішеннях і культурі освітнього закладу, а відтак потребують системної, а не фрагментарної відповіді.

На системно-організаційному рівні травмоінформовані практики спрямовані на формування спільної професійної рамки розуміння травми як розвиткового чинника. У межах цієї рамки заклад освіти переходить від реактивного реагування на окремі складні випадки до проактивної моделі функціонування, у якій політики, правила й управлінські процедури узгоджуються з психологічними закономірностями адаптації до стресу. Усвідомлення поширеності травматичного досвіду, здатність розпізнавати його непрямі прояви в поведінці та навчанні, а також системна профілактика повторної травматизації створюють основу для передбачуваного та психологічно безпечного середовища. Саме на цьому рівні відбувається зменшення організаційної хаотичності, яка для дітей із травматичним досвідом є одним із ключових факторів підтримання хронічного напруження.

Середовищний вимір моделі відображає значення просторових і часових характеристик освітнього процесу для психічної регуляції дитини. Передбачувані рутини, стабільні структури та чітко окреслені правила виконують функцію зовнішньої регуляції, частково компенсуючи порушення внутрішніх регуляторних механізмів. У психологічному сенсі це знижує рівень тривоги, пов'язаної з невизначеністю, і створює умови для відновлення довільної

уваги та навчальної активності. Організація психологічно безпечного простору, зменшення сенсорного перевантаження та можливість тимчасового дистанціювання без стигматизації розглядаються в моделі не як допоміжні елементи, а як базові умови доступності навчання для дітей з травматичним досвідом.

Регуляторний рівень моделі фокусується на підтримці та відновленні саморегуляції як центрального психологічного механізму, що опосередковує освітню адаптацію. Регуляційні зони та інтегровані мікропрактики саморегуляції виступають інструментами швидкого зниження надмірного збудження або подолання станів емоційного «відключення», не порушуючи гідності дитини та не перериваючи освітній процес. У структурі моделі ці практики мають нормативний характер і доступні для всіх учнів, що запобігає їхньому сприйняттю «проблемності» та сприяє формуванню навичок самоспостереження й самопомоги. Поведінковий вимір моделі репрезентує зміну парадигми реагування на труднощі від контролю та покарання до деескалації та відновлення. Травмо-чутлива дисципліна та відновні практики розглядаються як механізми розриву циклу «стрес – порушення – санкція – повторна травматизація». Функціональний аналіз поведінки дозволяє інтерпретувати дезадаптивні реакції як сигнали перевищеного регуляторного навантаження, а не як свідомий опір. Відновні практики, спрямовані на реконструкцію соціальних зв'язків і почуття належності, відіграють ключову роль у зниженні соціальної ізоляції та формуванні позитивної навчальної ідентичності.

Освітній процес у моделі представлений через гнучкі освітні траєкторії, які забезпечують баланс між академічними вимогами та психологічними можливостями дитини. Адаптація темпу, форм виконання завдань і способів оцінювання дозволяє уникнути закріплення досвіду неуспіху та підтримує внутрішню мотивацію до навчання. У психологічному сенсі такі практики сприяють збереженню почуття компетентності й контролю, що є критично важливим для дітей, які пережили втрату безпеки. Модель також інтегрує цільові рівні підтримки, спрямовані на дітей із підвищеним ризиком дезадаптації. Практики регулярного короткого контакту з надійним дорослим і наставництво

функціонують як механізми ко-регуляції та відновлення довіри, створюючи стабільну опору в освітньому середовищі. Ці елементи забезпечують раннє виявлення труднощів і запобігають переходу тимчасових порушень у стійку дезадаптацію. Окремий компонент моделі стосується безпечних процедур оцінювання та психологічного скринінгу, побудованих на принципі недопущення шкоди. Чітке розмежування між виявленням освітніх і психосоціальних потреб та опрацюванням травматичного наративу дозволяє зберігати довіру та запобігати ретравматизації. У системній логіці ці процедури підкріплюються прозорими маршрутами подальшої підтримки, що забезпечує безперервність допомоги. Культурно-чутливий вимір моделі підкреслює, що ефективність травмоінформованих практик залежить від їх відповідності соціокультурному контексту дитини та сім'ї. Адаптація мови, форм взаємодії та символічних елементів освітнього середовища підвищує прийнятність підтримки та знижує ризик вторинної стигматизації.

Завершальним, але системоутворювальним елементом моделі є підтримка персоналу. Супервізія, професійна рефлексія та управлінські рішення, спрямовані на збереження ресурсності фахівців, розглядаються як необхідна умова сталості всієї системи. У моделі чітко простежується взаємозв'язок між психологічним станом дорослих і якістю освітнього середовища, що підкреслює неможливість реалізації травмоінформованого підходу без турботи про тих, хто його впроваджує. Таким чином, структурно-функціональна модель системних травмоінформованих практик відображає інтегративний характер психологічної та освітньої підтримки дітей з травматичним досвідом, демонструючи, як окремі практики поєднуються в єдину систему, здатну не лише зменшувати прояви дезадаптації, а й створювати умови для відновлення розвитку та формування резиліентності в освітньому середовищі.

*Травмоінформована компетентність педагога як інтегрована професійна характеристика в умовах освіти прифронтового регіону*

У межах цього дослідження травмоінформована компетентність педагога концептуалізується як інтегрований професійно-психологічний конструкт, що

відображає здатність педагога здійснювати освітню взаємодію з дітьми, які зазнають впливу хронічного стресу та травматичних чинників, з урахуванням обмежень їхніх регуляторних можливостей і без підвищення ризику повторної травматизації. Теоретичною основою дослідження слугують сучасні підходи травмоінформованої освіти, положення психології розвитку, афективної нейронауки та соціально-екологічні моделі функціонування освітнього середовища в умовах тривалої кризи.

Травмоінформована компетентність у цьому дослідженні операціоналізується як багатовимірна професійна характеристика, що включає чотири взаємопов'язані компоненти: когнітивний, аксіологічно-установчий, регуляторно-емоційний та поведінково-практичний. Така структура дозволяє охопити не лише рівень знань педагогів щодо психологічної природи травми та її розвиткових наслідків, а й їхні професійні цінності, здатність до емоційної саморегуляції та практичні стратегії педагогічної взаємодії в умовах підвищеного стресового навантаження. У межах цієї логіки травмоінформована компетентність розглядається не як сукупність окремих технік, а як цілісна професійна здатність, що опосередковує психологічну безпеку та ефективність освітнього процесу в умовах війни.

*Когнітивний компонент* охоплює:

- розуміння природи психологічної травми, її нейробіологічних та розвиткових наслідків для дитини;
- знання типових проявів травматичного стресу в освітній поведінці, зокрема порушень саморегуляції, уваги, емоційної стабільності та навчальної витривалості.

*Аксіологічно-установчий компонент* відображає:

- відмову від дефіцитарної та моралізаторської інтерпретації складної поведінки дитини;
- орієнтацію на підтримку, психологічну безпеку, передбачуваність та збереження гідності дитини як базових умов освітньої взаємодії.

*Регуляторно-емоційний компонент* включає:

– здатність педагога зберігати власну емоційну стабільність у ситуаціях підвищеного дитячого дистресу;

– толерантність до емоційних реакцій дитини без автоматичного переходу до жорстких дисциплінарних або санкційних стратегій.

*Поведінково-практичний компонент охоплює:*

– використання травмоінформованих стратегій взаємодії в освітньому процесі;

– адаптацію навчальних вимог, темпу, форм оцінювання та комунікації відповідно до регуляторних можливостей дитини.

Такий підхід дозволяє розглядати травмоінформовану компетентність не як сукупність окремих знань або технік, а як цілісну професійну здатність, що опосередковує якість освітнього середовища в умовах тривалої соціальної та воєнної нестабільності.

Емпіричне дослідження було проведене у 2025 році в закладах загальної середньої освіти прифронтового регіону України (м. Запоріжжя), які функціонують в умовах постійної загрози безпеці та реалізують освітній процес, зокрема, у форматі підземних (укриттєвих) шкіл. У дослідженні взяли участь 80 педагогів (вчителі початкової та середньої школи), які безпосередньо працюють з дітьми, що проживають у контексті воєнної небезпеки, повітряних тривог, обмежень освітнього середовища та тривалого стресового фону. Формування вибірки здійснювалося за принципом цілеспрямованої (purposive) вибірки, що є методологічно виправданим для досліджень, спрямованих на аналіз професійних компетентностей у специфічному соціальному та освітньому контексті. Критеріями включення респондентів до вибірки були:

- педагогічна діяльність у закладах загальної середньої освіти м. Запоріжжя;
- безпосередній досвід роботи з дітьми в умовах воєнного стану;
- залученість до очного або змішаного освітнього процесу в умовах підземних шкіл;
- добровільна згода на участь у дослідженні.

З метою забезпечення етичності дослідження участь педагогів була анонімною, усі респонденти були поінформовані про дослідницький характер

опитування, його цілі та відсутність оцінювання професійної ефективності. Дослідження не передбачало збирання персональних даних дітей або реконструкції травматичних подій, що повністю відповідає принципу *do no harm* та етичним стандартам психологічних і освітніх досліджень у кризових умовах. Обрана вибірка відображає реальні умови функціонування сучасної української школи в прифронтовому регіоні та дозволяє аналізувати травмоінформовану компетентність педагогів як професійну відповідь на системні виклики освіти в умовах війни.

Для емпіричного вимірювання травмоінформованої компетентності педагогів було розроблено та застосовано *комбінований інструментарій*, який поєднує стандартизоване анкетне опитування та віньєтковий метод. Такий підхід дозволяє комплексно оцінити як задекларовані професійні знання, установки та стратегії педагогів, так і особливості їхніх інтерпретацій і рішень у змодельованих ситуаціях освітньої взаємодії, що характеризуються підвищеним регуляторним навантаженням. Поєднання кількісних та кваліфікаційних методів забезпечує методологічну триангуляцію та підвищує валідність інтерпретації отриманих результатів.

Анкета «Травмоінформована компетентність педагога» (*Trauma-Informed Competence of Pedagogues, TICP*) була розроблена для вимірювання травмоінформованої компетентності як інтегрованої професійної характеристики, що визначає здатність педагога здійснювати освітню взаємодію з дітьми, які перебувають у стані хронічного стресу або мають травматичний досвід, без підвищення ризику ретравматизації та з урахуванням обмежень їхніх регуляторних можливостей. Анкета побудована відповідно до чотирьохкомпонентної теоретичної моделі травмоінформованої компетентності, яка включає когнітивний, аксіологічно-установчий, регуляторно-емоційний та поведінково-практичний компоненти. Така структура дозволяє не лише отримати інтегральний показник компетентності, а й проаналізувати її внутрішній профіль, виявляючи найбільш сформовані та найбільш уразливі компоненти професійного функціонування педагога в умовах війни. Анкета складається з чотирьох субшкал, кожна з яких містить від 8 до 10 тверджень, а

також короткого соціально-професійного блоку, що включає базові характеристики педагогічного досвіду. Загальна кількість пунктів становить 36, що є оптимальним з погляду балансу між надійністю вимірювання та допустимим часовим навантаженням на респондентів у прифронтових умовах. Когнітивна субшкала спрямована на оцінювання рівня обізнаності педагогів щодо психологічної природи травми, її нейробіологічних і розвиткових наслідків, а також типових проявів травматичного стресу в освітній поведінці дітей. Аксіологічно-установча субшкала відображає професійні цінності та установки педагогів, зокрема орієнтацію на недефіцитарне розуміння поведінки дитини, пріоритет психологічної безпеки, передбачуваності та збереження гідності в освітній взаємодії. Регуляторно-емоційна субшкала вимірює здатність педагога підтримувати власну емоційну стабільність, толерантність до дитячого дистресу та здатність уникати імпульсивних каральних реакцій у ситуаціях підвищеного стресу. Поведенково-практична субшкала спрямована на оцінювання готовності та частоти застосування травмоінформованих педагогічних стратегій, зокрема адаптації вимог, темпу, форм оцінювання та комунікації відповідно до регуляторних можливостей дитини. Всі твердження анкети оцінюються за п'ятибальною шкалою Лайкерта, що дозволяє здійснювати подальший параметричний статистичний аналіз. Для зменшення впливу соціально бажаних відповідей до кожної субшкали включено реверсно закодовані пункти. Підрахунок результатів здійснюється шляхом обчислення середніх значень для кожної субшкали та інтегрального показника ТІСР з урахуванням реверсного кодування.

З метою поглибленого аналізу професійного мислення та рішень педагогів було застосовано віньєтковий інструмент (*Trauma-Informed Vignettes, TIV*), спрямований на оцінювання інтерпретацій поведінки дитини та стратегій педагогічного реагування в умовах підвищеного регуляторного навантаження. Віньєтки являють собою короткі описові ситуації, змодельовані відповідно до реалій функціонування закладів освіти прифронтового регіону, зокрема в умовах підземних шкіл. Вони відображають типові освітні виклики, пов'язані з шумом, просторовими обмеженнями, часовим тиском, невизначеністю та різкою зміною

навчальних умов без опису конкретних травматичних подій. Такий підхід забезпечує етичну безпеку та відповідає принципу *do no harm*.

Кожна віньєтка структурована у три аналітичні блоки. Перший блок спрямований на оцінювання інтерпретацій поведінки дитини та дозволяє виявити домінування дефіцитарної або травмоінформованої оптики. Другий блок фіксує вибір педагогом стратегії реагування, що дає змогу оцінити схильність до каральних, директивно-контрольних або підтримувально-регуляторних дій. Третій блок передбачає короткий опис педагогічного мікроплану підтримки, який оцінюється за попередньо визначеними критеріями травмоінформованої логіки.

На основі віньєткового інструменту формуються інтегральні індекси, що відображають рівень травмоінформованості педагогічних інтерпретацій, переважний стиль реагування та якість планування підтримки. Це дозволяє співвіднести результати віньєткового аналізу з анкетними показниками та здійснити багаторівневий аналіз травмоінформованої компетентності. Розроблення інструментарію здійснювалося з урахуванням принципів контентної та конструктивної валідності, культурної та контекстуальної чутливості, а також етичної безпеки. Зміст пунктів анкети та віньєток ґрунтується на теоретичній моделі чотирьох компонентів травмоінформованої компетентності та ключових принципах травмоінформованого підходу в освіті. Перед основним збором даних інструментарій пройшов пілотне тестування з метою перевірки зрозумілості формулювань і доцільності структури. Надійність анкетних субшкал оцінювалася за показниками внутрішньої узгодженості, а для віньєткового інструменту передбачено оцінювання міжекспертної узгодженості. Інструментарій адаптований до умов високого професійного навантаження та забезпечує валідне, надійне й етично коректне вимірювання травмоінформованої компетентності педагогів у контексті освіти прифронтового регіону.

Перед аналізом основних результатів було перевірено внутрішню узгодженість анкетного інструментарію. Анкета ТІСР продемонструвала високий рівень надійності як у цілому, так і на рівні окремих субшкал. Значення коефіцієнта Cronbach's alpha для загального індексу становило  $\alpha = 0,89$ , що

свідчить про добру внутрішню узгодженість інструмента та його придатність для використання в емпіричних дослідженнях у кризових освітніх контекстах. Надійність окремих субшкал була в межах прийнятних і високих значень: когнітивний компонент ( $\alpha = 0,83$ ), аксіологічно-установчий компонент ( $\alpha = 0,86$ ), регуляторно-емоційний компонент ( $\alpha = 0,81$ ), поведінково-практичний компонент ( $\alpha = 0,84$ ). Отримані показники підтверджують структурну цілісність чотирикомпонентної моделі травмоінформованої компетентності.

Інтегральний індекс травмоінформованої компетентності педагогів (ТІСР) у вибірці з 80 осіб становив  $M = 3,62$  ( $SD = 0,51$ ) за п'ятибальною шкалою. Розподіл значень був близьким до нормального (асиметрія =  $-0,34$ ; ексцес =  $-0,41$ ), що дозволяє застосовувати параметричні методи статистичного аналізу.

Більшість педагогів (67,5%) продемонстрували середній або помірно високий рівень травмоінформованої компетентності (значення від 3,40 до 4,20), 21,3% – високий рівень (понад 4,20), тоді як 11,2% педагогів мали показники нижче 3,20, що вказує на ризик недостатньої готовності до роботи з дітьми з травматичним досвідом у складних освітніх умовах.

Аналіз результатів анкетування педагогів прифронтового регіону ( $n = 80$ ) засвідчив, що травмоінформована компетентність має складну, ієрархічно нерівномірну структуру, у межах якої окремі компоненти суттєво відрізняються за рівнем сформованості та варіативністю. Інтегральний індекс ТІСР ( $M = 3,62$ ;  $SD = 0,51$ ) вказує на помірно високий загальний рівень компетентності, однак детальніший аналіз демонструє, що цей показник формується за рахунок різних психологічних механізмів.

#### **Субшкальний аналіз компонентів травмоінформованої компетентності**

**(n = 80)**

<b>Компонент</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>Min–Max</b>
Когнітивний	3,89	0,48	2,75–4,75
Аксіологічно-установчий	4,01	0,44	2,90–4,90
Регуляторно-емоційний	3,21	0,57	2,10–4,60
Поведінково-практичний	3,36	0,53	2,30–4,70

Розподіл інтегральних значень дозволив виокремити три умовні групи вчителів:

- вчителів з відносно сформованою травмоінформованою компетентністю (понад 4,20; 21,3% вибірки);
- вчителів з помірним рівнем компетентності (3,40–4,20; 67,5%);
- вчителів з низьким рівнем компетентності (менше 3,20; 11,2%).

Наявність третьої групи є методологічно значущою, оскільки свідчить про ризикову зону професійного функціонування, у межах якої існує підвищена ймовірність реактивних педагогічних стратегій та вторинної травматизації дітей.

Когнітивний компонент ( $M = 3,89$ ;  $SD = 0,48$ ) характеризується відносно високим рівнем сформованості та помірною варіативністю, що свідчить про достатню інформованість педагогів щодо загальних механізмів впливу травматичного стресу на поведінку та навчальну діяльність дітей. Для більшості респондентів характерне усвідомлення зв'язку між порушеннями саморегуляції, уваги, емоційної стабільності та навчальними труднощами.

Водночас детальний аналіз індивідуальних профілів показав, що високі когнітивні показники не завжди супроводжуються високими практичними або регуляторними показниками, що дозволяє розглядати знання як компенсаторний, але недостатній ресурс. Знання про травму часто функціонують на рівні пояснення та раціоналізації, але не завжди трансформуються у зміну педагогічної поведінки в ситуаціях гострого стресу.

Аксіологічно-установчий компонент ( $M = 4,01$ ;  $SD = 0,44$ ) продемонстрував найвищі середні значення та найменшу дисперсію, що вказує на високий рівень ціннісної узгодженості педагогічної спільноти. Більшість педагогів демонструють чітку орієнтацію на недефіцитарне розуміння поведінки дитини, пріоритет психологічної безпеки та збереження гідності як базових принципів освітньої взаємодії. Цей результат можна інтерпретувати як прояв ціннісної адаптації професійної ідентичності педагогів до умов війни, коли гуманістичні установки стають не декларативною нормою, а необхідною умовою професійного виживання. Водночас зіставлення цього компонента з регуляторно-емоційним показує, що ціннісна готовність не гарантує емоційної

витривалості, що створює внутрішню напругу між «як має бути» і «як виходить на практиці».

Регуляторно-емоційний компонент ( $M = 3,21$ ;  $SD = 0,57$ ) виявився найменш сформованим та найбільш варіативним, що дозволяє розглядати його як критичний вузол травмоінформованої компетентності. Значна частина педагогів продемонструвала труднощі у збереженні емоційної стабільності в ситуаціях інтенсивного дитячого дистресу, шуму, часових обмежень та просторової скучності, характерних для підземних шкіл.

Близько третини вибірки (34%) мають показники, що свідчать про знижену толерантність до дистресу, підвищену реактивність та ризик імпульсивних педагогічних рішень. Водночас у вибірці присутня група педагогів із високими регуляторними показниками, що свідчить про індивідуальні захисні ресурси, які, однак, не мають системної підтримки на інституційному рівні.

Поведінково-практичний компонент ( $M = 3,36$ ;  $SD = 0,53$ ) демонструє помірний рівень сформованості, що відображає часткову інтеграцію травмоінформованих стратегій у повсякденну педагогічну практику. Аналіз показників свідчить, що застосування адаптивних стратегій є переважно ситуативним і залежить від контексту навантаження, стану педагога та доступних ресурсів.

Виявлений статистично значущий зв'язок між регуляторно-емоційним і поведінково-практичним компонентами підтверджує, що саме здатність педагога до саморегуляції є ключовим предиктором реального використання травмоінформованих практик. Таким чином, поведінковий дефіцит не може бути інтерпретований як відсутність мотивації чи цінностей, а радше як наслідок емоційного виснаження та перевантаження.

Кластерний аналіз індивідуальних профілів (описово) дозволив виокремити три типові профілі травмоінформованої компетентності:

1. «Ціннісно-когнітивний» профіль – високі установки та знання за низької регуляції;
2. «Збалансований» профіль – помірно високі показники за всіма компонентами;

3. «Регуляторно-дефіцитарний» профіль – відносно збережені знання за низької емоційної стабільності та практичної реалізації.

Домінування першого профілю у вибірці свідчить про те, що сучасні педагоги в умовах війни знають і поділяють травмоінформовані принципи, але не завжди мають психологічні ресурси для їх повноцінної реалізації.

Отримані результати дозволяють зробити висновок, що травмоінформована компетентність педагогів прифронтового регіону є структурно асиметричною: її когнітивно-ціннісний рівень випереджає емоційно-регуляторний і поведінково-практичний. Такий профіль відображає реалії професійного функціонування в умовах війни та підкреслює необхідність зміщення фокусу професійної підготовки і підтримки педагогів із передавання знань на розвиток регуляторних і відновлювальних ресурсів.

З метою поглибленого аналізу професійного мислення та прийняття педагогічних рішень у ситуаціях підвищеного регуляторного навантаження було проаналізовано результати віньеткового інструменту TIV. Отримані показники дозволяють оцінити не лише декларативний рівень травмоінформованості, а й реальний стиль інтерпретації поведінки дитини та вибору педагогічних стратегій у змодельованих освітніх ситуаціях, характерних для умов прифронтового регіону та функціонування підземних шкіл. На основі віньеткового аналізу було сформовано три інтегральні індекси: індекс травмоінформованих інтерпретацій (TIA), індекс травмоінформованих стратегій реагування (TIR) та індекс якості планування підтримки (TIP). Сукупність цих показників відображає різні рівні професійного мислення – від когнітивної інтерпретації ситуації до конкретної поведінкової дії.

**Описові статистики показників віньеткового інструменту TIV  
(n = 80)**

<b>Показник</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>Min–Max</b>
TIA – індекс травмоінформованих інтерпретацій	0,41	0,22	-0,15 – 0,85
TIR – індекс травмоінформованих стратегій реагування	0,56	0,19	0,20 – 0,90
TIP – індекс якості планування підтримки	1,14	0,63	0,00 – 2,00

Середнє значення індексу ТІА становило  $M = 0,41$  ( $SD = 0,22$ ), що свідчить про помірну перевагу травмоінформованих інтерпретацій над дефіцитарними у професійному мисленні педагогів. Більшість учасників продемонстрували схильність інтерпретувати складну поведінку дитини як прояв порушеної саморегуляції або перевантаження, а не як навмисне порушення дисципліни.

Водночас розподіл значень ТІА виявив значну гетерогенність: у 27,5% педагогів індекс мав значення нижче 0,30, що вказує на часткове збереження дефіцитарної оптики, особливо в ситуаціях різкого порушення правил або емоційної ескалації. Це підтверджує, що навіть за наявності відповідних знань і ціннісних установок інтерпретація поведінки дитини в умовах стресу залишається вразливою до автоматизованих професійних схем. Індекс ТІР продемонстрував помірно високі середні значення ( $M = 0,56$ ;  $SD = 0,19$ ), що свідчить про домінування підтримувально-регуляторних стратегій реагування над каральними або директивно-контрольними. Більшість педагогів у змодельованих ситуаціях обирали дії, спрямовані на стабілізацію дитини, зниження напруги та збереження освітньої взаємодії. Разом із тим майже чверть вибірки (24%) продемонструвала тенденцію до вибору жорсткіших стратегій реагування в ситуаціях високого шуму, часових обмежень або групової динаміки, що свідчить про ситуативну регресію до контрольних стратегій за умов перевантаження. Це узгоджується з результатами анкетного аналізу, де регуляторно-емоційний компонент був найменш сформованим.

Індекс ТІР, що відображає здатність педагогів формувати послідовний мікроплан підтримки дитини, мав середні значення нижче максимального рівня ( $M = 1,14$ ;  $SD = 0,63$ ). Це вказує на те, що більшість педагогів здатні окреслити окремі елементи підтримки, однак не завжди інтегрують їх у структурований, поетапний план, спрямований на співрегуляцію, відновлення безпеки та повернення дитини до навчальної діяльності. Аналіз розподілу показав, що лише 18,7% педагогів продемонстрували високий рівень якості планування ( $TIR \geq 1,75$ ), тоді як у 31,3% випадків мікроплани мали фрагментарний характер або містили елементи імпульсивного контролю. Це свідчить про недостатню

автоматизованість травмоінформованих практик у реальних педагогічних рішеннях.

Кореляційний аналіз показав, що всі індекси віньєткового інструменту статистично значущо пов'язані з інтегральним показником травмоінформованої компетентності (ТІСР). Найсильніші зв'язки було зафіксовано між регуляторно-емоційним компонентом ТІСР та показниками ТІР ( $r = 0,52$ ;  $p < 0,01$ ) і ТІР ( $r = 0,49$ ;  $p < 0,01$ ), що підтверджує ключову роль емоційної саморегуляції педагога в реалізації травмоінформованих стратегій. Натомість когнітивний компонент ТІСР демонстрував помірні зв'язки з індексом ТІА ( $r = 0,34$ ;  $p < 0,05$ ), що вказує на обмежену, хоча й значущу роль знань у формуванні професійних інтерпретацій.

Результати віньєткового аналізу дозволяють зробити висновок, що професійне мислення педагогів у прифронтовому регіоні характеризується асиметрією між інтерпретацією, реагуванням і плануванням. Хоча більшість педагогів демонструють здатність до травмоінформованого розуміння поведінки дитини та обирають підтримувальні стратегії реагування, їм часто бракує навичок системного планування підтримки та стабільної реалізації травмоінформованої логіки в умовах високого стресу.

Отримані результати доповнюють дані анкетного аналізу та підтверджують, що ключовим обмежувальним чинником травмоінформованої практики є не дефіцит знань або цінностей, а обмежені регуляторні ресурси педагогів, що актуалізує потребу в інституційних програмах підтримки, супервізії та розвитку емоційної витривалості. Вони свідчать, що травмоінформована компетентність педагогів прифронтового регіону має структурно складний і нерівномірний характер та формується в умовах тривалого професійного функціонування за підвищеного регуляторного й емоційного навантаження. Послання даних анкетного вимірювання (ТІСР) і віньєткового аналізу (ТІВ) показало, що більшість педагогів демонструють достатній рівень когнітивної обізнаності та гуманістичних професійних установок, а також схильність до травмоінформованих інтерпретацій поведінки дитини й підтримувальних стратегій реагування. Водночас критично вразливими

компонентами залишаються регуляторно-емоційна складова та здатність до послідовного планування підтримки в ситуаціях високого стресу, що обмежує сталість реалізації травмоінформованих практик у реальному освітньому процесі. Загальний профіль компетентності вказує на наявність розриву між знаннями, ціннісною готовністю та практичною реалізацією, зумовленого передусім емоційним виснаженням і дефіцитом інституційної підтримки педагогів. Таким чином, результати дослідження обґрунтовують необхідність переходу від фрагментарної психоедукації до системних програм розвитку регуляторних ресурсів, супервізійної підтримки та інституційного впровадження травмоінформованого підходу як стандарту якості освіти в умовах війни.

Проведений теоретико-емпіричний аналіз дозволяє зробити висновок, що травматичний досвід дитини в умовах війни та тривалої соціальної нестабільності виступає системним розвитковим чинником, який порушує базові механізми саморегуляції, інтеграцію емоційних і когнітивних процесів та суттєво ускладнює освітню адаптацію. Освітня дезадаптація в цьому контексті постає не як наслідок індивідуальних «дефіцитів» дитини, а як результат невідповідності між вимогами освітнього середовища та реальними регуляторними можливостями нервової системи, сформованими в умовах хронічного стресу й загрози. Узагальнення сучасних зарубіжних та українських досліджень підтверджує, що центральною ланкою, яка опосередковує зв'язок між травматичним досвідом і навчальними труднощами, є порушення саморегуляції. Саме дефіцит регуляторних механізмів зумовлює типові для освітнього середовища прояви дезадаптації – нестійкість уваги, імпульсивність або емоційне «завмирання», труднощі виконання інструкцій, знижену навчальну витривалість, конфліктність або уникання діяльності. Ці прояви мають чітке нейропсихологічне підґрунтя та не можуть бути адекватно подолані виключно дисциплінарними або нормативно-орієнтованими педагогічними засобами. У цьому зв'язку травмоінформований підхід обґрунтовується як міждисциплінарна методологія психологічної та освітньої підтримки, що дозволяє інтегрувати дані нейронаук, психології розвитку, педагогіки та громадського психічного здоров'я у практику організації безпечного й розвиткового освітнього середовища. Його

принциповою відмінністю є зсув професійної оптики від контролю поведінки до аналізу її регуляторної функції та створення умов для відновлення відчуття безпеки, передбачуваності й контролю з боку дитини.

Результати емпіричного дослідження підтверджують актуальність і прикладну значущість такого підходу. Виявлено, що педагоги прифронтового регіону загалом демонструють сформовані гуманістичні установки та достатній рівень когнітивної обізнаності щодо впливу травми на поведінку і навчання дітей. Водночас найбільш уразливими компонентами професійної готовності виявилися регуляторно-емоційна складова та здатність до послідовного планування підтримки в умовах високого стресу. Саме ці компоненти визначають сталість реалізації травмоінформованих практик у реальній освітній взаємодії (Maslach С., 1996). Вільєттовий аналіз професійних інтерпретацій і рішень педагогів дозволив показати, що навіть за наявності травмоінформованого розуміння поведінки дитини та готовності до підтримувальних стратегій реагування практичні дії часто залишаються фрагментарними та ситуативними. Це свідчить про розрив між ціннісно-когнітивним рівнем травмоінформованості та її поведінковою реалізацією, який зумовлений передусім емоційним виснаженням і дефіцитом регуляторних ресурсів педагогів.

Таким чином, представлена інформація дозволяє зробити висновок, що ефективність психологічної та освітньої підтримки дітей з травматичним досвідом визначається не лише індивідуальними компетентностями окремих фахівців, а передусім здатністю освітньої системи функціонувати в травмоінформованій логіці на інституційному рівні. Травмоінформованість у цьому сенсі доцільно розглядати як характеристику освітнього середовища загалом, що охоплює педагогічні практики, організаційні правила, управлінські рішення та культуру взаємодії.

Отримані теоретичні й емпіричні дані обґрунтовують необхідність переходу від фрагментарних, реактивних форм допомоги до цілісних моделей підтримки, спрямованих на розвиток регуляторних ресурсів дітей і дорослих, профілактику вторинної травматизації персоналу та забезпечення психологічної

безпеки як базової умови освітнього процесу. Такий підхід створює методологічне підґрунтя для подальшої розробки програм професійної підготовки педагогів, інституційних стандартів травмоінформованої освіти та системних втручань, здатних підтримувати розвиток і навчання дітей в умовах тривалої соціальної кризи та війни.

## **Соціально-професійна затребуваність як психологічний ресурс подолання особистісної кризи зайнятості**

*Найкращий спосіб зробити себе затребуваним – це постійно вдосконалюватися*

Кардинальна трансформація соціально-економічного середовища, яка відбувається під впливом затяжної війни, глобальної нестабільності та структурної перебудови вітчизняного ринку праці призводять до масштабних змін у сфері відносин трудової зайнятості. В умовах воєнних дій зайнятість втрачає ознаки визначеності, передбачуваності й стабільності, що суттєво впливає на психологічний стан особистості, її професійну ідентичність, мотиваційну сферу та здатність до саморегуляції.

У світлі нових обставин життєдіяльності більшість працездатного населення гостро переживає фрустрацію такої визначальної особистісної потреби, як трудова зайнятість. Порушення звичних трудових відносин, зростання прихованого й відкритого безробіття, поширення форм неповної та нестандартної зайнятості формують нові психологічні виклики, пов'язані з переживанням почуття невизначеності, втрати контролю над життєвими перспективами та зниженням відчуття власної професійної значущості. За цих умов праця (трудова зайнятість) дедалі більше виконує не лише економічну, але й психологічну функцію, почасти виступаючи важливим чинником збереження внутрішньої рівноваги та соціальної інтеграції.

Найбільш очевидним проявом кризи відносин у сфері трудової зайнятості виступає відсутність професійної затребуваності внаслідок втрати роботи або неможливості її знайти (безробіття, професійне виключення). Такі обставини життєдіяльності в умовах перманентної соціально-економічної депривації акумулюють у собі як потенційні можливості для розвитку адаптивного потенціалу особистості, так і найбільш небезпечні ризики для її цілісного та повноцінного функціонування. Втрата трудової зайнятості або неможливість її відновити, супроводжуючись, як правило, деградацією соціального статусу,

матеріального статку, звичного кола спілкування, можуть стати джерелом гострого переживання особистісної кризи зайнятості.

Особливої актуальності означена проблема набуває в українському контексті, де трансформація відносин трудової зайнятості відбувається на тлі масової вимушеної мобільності населення, руйнування професійних траєкторій та тривалого психотравмівного впливу війни. Попри значну кількість досліджень, присвячених економічним і соціальним наслідкам змін на ринку праці (зайнятості), психологічний вимір означених процесів залишається недостатньо осмисленим. Водночас саме соціально-психологічні чинники – психологічна резильєнтність як здатність конструктивно долати кризи порушення траєкторії професійного і трудового розвитку, здатність до адаптації та переосмислення трудової і професійної ролі в нових соціально-економічних умовах, розвиток соціально-професійної затребуваності – значною мірою визначають ефективність відновлення трудової зайнятості та збереження людського потенціалу. У зв'язку з цим необхідність системного й комплексного психологічного аналізу трансформації відносин трудової зайнятості постає як важлива наукова та практична проблема, вирішення якої має принципово важливе значення для підтримки психічного благополуччя особистості та сталого розвитку суспільства в умовах війни та післявоєнного відновлення.

Необхідність наукового осмислення глибинних психологічних змін, які відбуваються у сфері трудової зайнятості особистості в умовах затяжної війни та структурної соціально-економічної нестабільності, набуває сьогодні статусу фундаментальної соціально-психологічної проблеми. Воєнні дії радикально порушують усталені моделі професійного життя, змінюючи не лише зовнішні параметри трудової зайнятості, але й внутрішні психологічні механізми, через які особистість усвідомлює працю як джерело ідентичності, безпеки та життєвих смислів. Втрата або нестабільність роботи, вимушена професійна мобільність, поширення неповної та прихованої зайнятості формують стан хронічної невизначеності, що ускладнює процеси саморегуляції, знижує відчуття суб'єктності та підвищує ризики психологічної дезадаптації. За таких умов трудова зайнятість набуває нової психологічної ролі, виступаючи не лише

економічним ресурсом, але й ключовим чинником підтримки психічної стійкості особистості.

Проблемність вивчення феноменології трудової зайнятості посилюється тим, що наявні наукові підходи до аналізу релевантних процесів та явищ переважно зосереджуються на її економічних або соціальних показниках, залишаючи поза належною увагою психологічний вимір трансформацій, зокрема переживання особистістю втрати професійної стабільності, зміни мотиваційних орієнтацій та кризи професійної ідентичності. В українському контексті ця прогалина є особливо критичною, оскільки поєднання воєнної травми з тривалими соціально-економічними обмеженнями формує унікальні психологічні виклики, що не можуть бути в повній мірі пояснені виключно універсальними моделями адаптації. Відсутність цілісного психологічного бачення трансформації відносин трудової зайнятості ускладнює розроблення ефективних програм підтримки, спрямованих на збереження людського потенціалу, профілактику професійної маргіналізації та формування адаптивних моделей трудової поведінки в умовах війни та післявоєнного відновлення.

У сучасній психологічній літературі питання трансформації відносин трудової зайнятості дедалі частіше розглядається не лише як економічна чи соціальна проблема, а як явище, що має глибокі внутрішньо психологічні наслідки для особистості. Зарубіжні дослідження останніх двох десятиліть значною мірою спрямовані на вивчення змін у суб'єктивному переживанні зайнятості, зокрема через концепцію *job insecurity* – психологічної невизначеності зайнятості як ключового чинника психосоціальної дезадаптації. Так, відомий бельгійський науковець Де Вітте у праці, присвяченій аналізу наслідків *job insecurity*, підкреслює, що тривала нестабільність трудової зайнятості значно асоціюється зі зниженням психологічного благополуччя, зростанням тривоги та емоційної напруги, що вказує на необхідність включення психологічних вимірів у дослідження ринку праці (De Witte H., 2005).

Водночас мета-аналіз Магнуса Сверке та його колег демонструє, що відсутність безпеки зайнятості опосередковано впливає на когнітивні аспекти мислення особистості, змінюючи сприйняття контролю над життям та

перспективами, що є фундаментальними для розуміння внутрішніх її суб'єктивних переживань в нестабільних умовах (Sverke M., Hellgren J., Näswall K., 2002). Ці зарубіжні напрацювання створюють концептуальний фундамент для розуміння того, як саме психологічний стан особистості корелює з умовами праці (трудової зайнятості) й чому нестабільність трудових відносин має важливі наслідки не лише для економічної, а й для суб'єктивної (психічної) її сфери.

Паралельно українські дослідження протягом останніх років все більш активно фокусуються на специфічних умовах, що виникли внаслідок війни та глибоких і масштабних соціально-економічних трансформацій. У цьому контексті можна відзначити роботу Л. Карамушка, О. Бондарчук (2019), які розглядають адаптацію професійної ідентичності в умовах соціальної нестабільності як окрему психологічну проблему, де особистість змушена переосмислювати свої професійні ролі в контексті втрати традиційних орієнтирів. Ця тенденція посилюється дослідженнями К. Мілютіної (2020), яка відзначає зростання психологічних ризиків унаслідок нестабільної зайнятості, включно з емоційним виснаженням, фрустраціями та змінами у внутрішніх мотиваційних структурах особистості.

В українському контексті особливо цінними є роботи, які фокусуються саме на зв'язку між умовами війни та психологічними наслідками трудової зайнятості – наприклад, Н. Ортікова і К. Мілютіна (2022) простежують, як війна змінює відчуття професійної суб'єктності, трансформуючи працевлаштування з джерела статусу в ресурс психоемоційної стабілізації. Натомість Ю. Самохвалова (2023) досліджує взаємозв'язок між масовою вимушеною мобільністю, зокрема трудовою, втратами робочих місць та зростанням психосоціальних ризиків серед різних груп населення. Важливий внесок у розуміння змістового характеру когнітивних оцінок індивідуальної ситуації професійного виключення (безробіття) і трудової незатребуваності особистості зроблено Ю. Пелехом та його колегами, які вивчали особливості когнітивно-сміслової детермінації переживання безробітною молоддю з вищою освітою особистісної кризи зайнятості (Pelek Y., Rudiuk O., Demianiuk V., 2022). Отже,

український науковий дискурс дедалі більше скеровується на психологічне осмислення змін у сфері трудової зайнятості саме в контексті воєнної дестабілізації, що робить вивчення означеної проблематики надзвичайно своєчасним.

Крім загальних психологічних наслідків втрати або нестабільності трудової зайнятості, у зарубіжному науково-дослідницькому просторі також досліджуються механізми професійної адаптації та кар'єрної гнучкості особистості як ресурси її психічної стабільності. У цьому контексті відомі американські дослідники у галузі менеджменту та організаційної поведінки на чолі із Мел Фугейтом запропонували концепцію employability як психосоціального конструкта, що включає здатність особистості до адаптації на ринку праці (трудова зайнятості), опанування нових навичок та готовність до змін, що важливо враховувати в умовах гнучких та нестабільних форм зайнятості (Fugate M., Kinicki A., Ashforth B., 2004). Також слушною є позиція одного із провідних експертів у галузі психології праці Девіда Блуштейна, який вказує на роль зайнятості як фундаментального чинника психологічного благополуччя особистості, що виходить за межі економічної функції і стає умовою підтримки її почуття сенсу та контролю (Blustein D., 2006).

Українські науковці також розглядають процеси та явища адаптації в більш широкому психологічному контексті. Так, О. Гуменюк (2021) приділяє особливу увагу професійній ідентичності як динамічному конструкту, що модифікується під впливом зовнішніх стресових факторів і вимагає активної рефлексії та саморегуляції, тоді як О. Бондарчук (2020) виділяє внутрішні механізми адаптації особистості як ключові чинники формування стійкості до змін у професійній діяльності. Означені роботи в сукупності свідчать про важливість розгляду не лише зовнішніх умов трансформації відносин трудової зайнятості, а й психологічних ресурсів особистості, що визначають її здатність не тільки адаптуватися, але й зберігати цілісність такої суб'єктивної психологічної структури, як професійна ідентичність.

Незважаючи на наявність досліджень, які висвітлюють окремі аспекти психології роботи, зайнятості (праці) та безробіття, значна частина цих розвідок

або концентрується на умовах стабільних ринків праці (зайнятості), або розглядає наслідки економічних криз у мирний час, залишаючи недостатньо проаналізованою специфіку трудової зайнятості в умовах тривалої війни. Наявні на сьогодні вітчизняні напрацювання надають потужну основу, але частіше фокусуються на описі явищ (феноменів), а не на системному й глибокому психологічному поясненні механізмів суб'єктивного переживання нестабільності трудової зайнятості. Це створює наукову прогалину, яку може певною мірою заповнити наш аналітичний огляд, який зосереджений на глибинному психологічному аналізі трансформації відносин трудової зайнятості з акцентом на зміну внутрішніх структур мотивації, ідентичності та адаптації особистості в умовах затяжної війни та соціально-економічної невизначеності й нестабільності.

Отож, здійснимо комплексний психологічний аналіз трансформації відносин трудової зайнятості особистості в умовах війни та нових соціально-економічних реалій з метою виявлення ключових психологічних механізмів адаптації, змін професійної ідентичності, мотиваційної сфери та внутрішніх ресурсів особистості, а також обґрунтуємо психологічно орієнтовані підходи до підтримки трудової зайнятості та збереження людського потенціалу в умовах тривалої нестабільності.

Відповідно до заявленої мети, визначимо низку релевантних дослідницьких завдань, розв'язання яких передбачається на цьому етапі аналітичної розвідки. З цією метою проаналізуємо сучасні наукові підходи до вивчення психологічних аспектів трудової зайнятості та безробіття в умовах соціально-економічної нестабільності; охарактеризуємо основні психологічні наслідки трансформації трудових відносин особистості в умовах тривалої війни, зокрема зростання тривожності, фрустрації та змін професійної ідентичності; розглянемо психологічні особливості переживання нетипових і нестабільних форм трудової зайнятості (неповної, прихованої трудової зайнятості, самозайнятості, вимушеної професійної мобільності тощо); узагальнимо зарубіжний досвід психологічного осмислення трансформацій зайнятості в умовах воєнних конфліктів та криз і визначимо можливості його адаптації до

українських реалій; окреслимо психологічні ресурси та механізми адаптації особистості до змін у сфері трудової зайнятості в умовах тривалої соціально-економічної нестабільності; сформулюємо психологічно обґрунтовані рекомендації щодо підтримки професійної суб'єктності особистості та зниження ризиків її професійної маргіналізації в умовах війни та післявоєнного відновлення.

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується глибокими та багатовимірними трансформаціями соціально-економічних відносин, які істотно змінюють не лише структуру ринку праці, але й психологічні засади трудової зайнятості особистості. В умовах глобальної нестабільності, технологічних зрушень, цифровізації економіки, зростання гнучких форм зайнятості, а для України – передусім у контексті тривалої повномасштабної війни, відносини трудової зайнятості набувають принципово нових форм і смислів. Як слушно зауважує Л. Карамушка (2018), праця або трудова зайнятість перестає бути лише економічною категорією та дедалі більше постає як психологічний простір самореалізації, виживання, адаптації й відновлення особистісної цілісності.

У психологічному вимірі трансформація трудової зайнятості виявляється у зміні уявлень про стабільність, професійну ідентичність, контроль над власним життям і майбутнім. Класичні моделі «сталого кар'єри», які базувалися на довготривалому працевлаштуванні, передбачуваності соціальних гарантій та поступовому професійному зростанні, дедалі більше втрачають актуальність. Їм на зміну приходять фрагментовані, нестабільні та часто вимушені форми зайнятості, що психологічно переживаються як стан перманентної невизначеності. У цьому контексті особливої ваги набувають такі феномени, як приховане та відкрите безробіття, неповна та часткова трудова зайнятість, вимушена самозайнятість, трудова міграція, професійна маргіналізація та зниження суб'єктивного відчуття професійної цінності.

Вітчизняні та зарубіжні психологічні дослідження останніх десятиліть активно аналізують наслідки нестабільної трудової зайнятості через призму концепцій кар'єрної адаптивності, психологічної безпеки, суб'єктивного благополуччя та професійної ідентичності. Зокрема, у працях, присвячених

феномену «precarious employment», доведено, що нестійкі трудові відносини асоціюються зі зростанням тривожності, депресивних проявів, емоційного вигорання та зниження внутрішньої мотивації до професійної діяльності (Древаль Ю., Лінецький Л., 2016). При цьому ключовим психологічним чинником виступає не сам факт нестабільності, а суб'єктивне переживання втрати контролю та непередбачуваності майбутнього. Водночас деякі дослідники наголошують, що за наявності розвинених навичок саморегуляції, гнучкого професійного мислення і підтримувального соціального середовища, нестандартні форми зайнятості можуть виступати ресурсом особистісного зростання (Бондарчук О., 2020).

В українських реаліях трансформація трудової зайнятості має значно глибший і травматичніший характер, оскільки вона відбувається в умовах тривалої війни, масового переміщення населення, руйнування підприємств, втрати робочих місць та системних економічних обмежень. Для значної частини населення зміна форм трудової зайнятості не є результатом або наслідком свідомого вибору, а радше стає вимушеною стратегією психологічного виживання. Приховане безробіття, коли особа формально зберігає трудові відносини, але фактично позбавлена повноцінної професійної реалізації чи доходу, створює специфічний психологічний стан «підвішеної ідентичності». У таких умовах особистість не ідентифікує себе ані як зайняту, ані як безробітну, що ускладнює формування адекватних копінг-стратегій і посилює відчуття безпорадності (Ортікова Н., Мілютіна К., 2022; Самохвалова Ю., 2023).

Особливої уваги потребує психологічний аналіз неповної та часткової зайнятості, яка в Україні набула масового характеру. З одного боку, такі форми трудової зайнятості особистості дозволяють їй зберегти мінімальний зв'язок з професійною сферою та забезпечити хоча б часткову економічну стабільність. З іншого боку, вони часто супроводжуються зниженням професійної самооцінки, відчуттям девальвації власної кваліфікації та хронічним стресом, пов'язаним із нестачею ресурсів. Психологічні дослідження українських науковців засвідчують, що тривале перебування у стані неповної зайнятості корелює зі зростанням симптомів емоційного виснаження, втрати професійних смислів та

зниження мотивації до розвитку (Бондарчук О., 2019; Гуменюк О., 2021; Карамушка Л., 2018, 2019; Мілютіна К., 2020; Ортікова Н., Мілютіна К., 2022; Самохвалова Ю., 2023; Шевченко Н., 2019; Pelekh Y., Rudiuk O., Demianiuk V., 2022).

У контексті війни значного поширення набула самозайнятість як адаптивна форма трудової активності. Проте психологічно вона є вкрай амбівалентним феноменом. Для частини осіб самозайнятість стає простором автономії, відновлення суб'єктності та контролю над власним життям. Для інших – вимушеним компромісом, що супроводжується постійною тривогою, фінансовою нестабільністю та соціальною ізоляцією. У цьому аспекті принципово важливим є психологічне розрізнення добровільної та вимушеної самозайнятість, оскільки саме суб'єктивне сприйняття власного вибору визначає її вплив на психічне благополуччя.

На основі джерел зарубіжних авторів (Sverke M., Hellgren J., Näswall K., 2002; McKee-Ryan F. et al., 2005) було здійснено порівняльний аналіз психологічних особливостей різних форм трансформованої зайнятості, що дозволяє систематизувати домінуючі психологічні стани особистості в умовах трансформованих форм трудової зайнятості, ключові потенційні ризики для особистості та можливі ресурси подолання негативних наслідків впливу трансформованих форм трудової зайнятості.

### **Психологічні характеристики трансформованих форм трудої зайнятості**

<b>Форма зайнятості</b>	<b>Домінуючі психологічні стани</b>	<b>Потенційні ризики</b>	<b>Можливі ресурси</b>
Приховане безробіття	фрустрація, тривога, апатія	втрата професійної ідентичності	підтримка соціальних зв'язків
Неповна зайнятість	хронічний стрес, занижена самооцінка	емоційне вигорання	гнучкість, адаптивність
Самозайнятість	амбівалентність, напруження	соціальна ізоляція	автономія, самореалізація
Трудова мобільність	невизначеність, тривожність	дезадаптація	розширення досвіду

Особливе місце у психологічному аналізі трансформації трудової зайнятості посідає феномен трудової мобільності, який в умовах війни часто набуває вимушеного характеру. Внутрішня та зовнішня міграція супроводжуються не лише зміною робочого місця, але й руйнуванням звичних соціальних ролей, професійних мереж і символічних маркерів ідентичності. Психологічні дослідження свідчать, що для багатьох внутрішньо переміщених осіб професійна дезадаптація стає одним із ключових чинників зниження загального рівня психологічного благополуччя. Втрата можливості працювати за фахом часто переживається як втрата частини «Я», що посилює ризики депресивних і тривожних розладів.

У зарубіжній психологічній літературі трудова мобільність розглядається також як потенційний ресурс розвитку кар'єрної адаптивності та мультиідентичності. Проте для українського контексту характерним є домінування травматичного виміру мобільності, пов'язаного з примусовістю переміщення, невизначеністю правового статусу та обмеженим доступом до ресурсів. Це зумовлює необхідність розширення психологічних підходів до підтримки професійної реінтеграції та відновлення суб'єктності праці (Мілютіна К., 2020).

Важливим психологічним наслідком трансформації відносин трудової зайнятості є соціальна та професійна маргіналізація. Вона проявляється у відчутті виключення з повноцінного трудового (професійного) життя, зниженні соціального статусу та втраті відчуття значущості власного внеску. Маргіналізація особливо гостро переживається особами, чия професійна ідентичність була тісно пов'язана з конкретною організацією, сферою або територією, що втратила функціональність унаслідок війни. Психологічно це супроводжується кризою ідентичності, дезорієнтацією та зростанням екзистенційної тривоги (Карамушка Л., Бондарчук О., 2019). Водночас сучасні українські психологічні дослідження все частіше фіксують формування нових моделей професійної саморегуляції та психологічної резильєнтності. Попри об'єктивні труднощі, значна частина осіб демонструє здатність до переосмислення професійних цінностей, розвитку нових компетентностей і

побудови альтернативних кар'єрних траєкторій. У цьому контексті трансформація трудової зайнятості постає не лише як джерело ризиків, але й як простір потенційного особистісного зростання, за умов наявності психологічної підтримки та сприятливого соціального середовища.

На основі джерел зарубіжних авторів (De Witte H., 2005; Blustein D., 2006) було здійснено психологічний аналіз трансформацій трудової зайнятості в нових соціально-економічних умовах, що дозволило виокремити ключові внутрішні механізми адаптації особистості до трансформованих умов трудової зайнятості.

### **Психологічні механізми адаптації особистості до трансформованих умов трудової зайнятості**

<b>Механізм</b>	<b>Психологічний зміст</b>	<b>Адаптивний потенціал</b>
саморегуляція	управління емоціями та поведінкою	високий
кар'єрна адаптивність	гнучкість професійних планів	високий
резильєнтність	відновлення після втрат	середній-високий
соціальна підтримка	зовнішній ресурс стабільності	високий

Отже, трансформація відносин трудової зайнятості в нових соціально-економічних умовах, особливо в контексті тривалої війни, є складним багатовимірним процесом, що має глибокі психологічні наслідки для особистості. Вона змінює не лише зовнішні умови праці, але й внутрішню структуру професійної ідентичності, мотивації та життєвих смислів. Психологічний підхід до аналізу цих трансформацій дозволяє вийти за межі суто економічних інтерпретацій і розглядати трудову зайнятість як ключовий чинник психічного благополуччя особистості та її соціальної інтегрованості.

Війна як соціально-психологічний феномен радикально змінює не лише політичні та економічні параметри суспільства, але й глибинні психологічні засади ставлення людини до праці, зайнятості та професійної самореалізації. У таких умовах трудова зайнятість перестає бути стабільною структурою

життєвого планування і дедалі більше перетворюється на динамічний психологічний процес адаптації до хронічної небезпеки, втрат і невизначеності. Для України цей процес має затяжний характер, що дозволяє розглядати трансформацію зайнятості не як тимчасову кризу, а як довготривалу зміну психологічної моделі трудових відносин.

Міжнародний досвід країн, які в сучасній історії переживали тривалі або повторювані воєнні дії, засвідчує, що ключовим чинником трансформації трудової зайнятості є не стільки об'єктивні економічні втрати, скільки психологічні наслідки війни для особистості. Зокрема, досвід Ізраїлю демонструє, що за умов перманентної воєнної загрози праця (зайнятість) набуває особливого психологічного значення як механізм збереження нормальності та контролю над життям. Ізраїльські психологічні дослідження вказують, що стабільна або навіть частково стабільна трудова зайнятість виконує функцію «якоря реальності», який знижує рівень тривоги та посттравматичних симптомів. Водночас тривалі періоди мобілізації та воєнних дій формують особливий тип професійної ідентичності, в якому готовність до переривання кар'єрної траєкторії сприймається особистістю як нормативна життєва обставина (подія, ситуація) (Шевченко Н, 2019).

Психологічно важливим аспектом ізраїльського досвіду є прийняття нестабільності зайнятості як частини колективної реальності. Це суттєво знижує індивідуальну фрустрацію, оскільки відповідальність за переривання трудових відносин не інтеріоризується як особиста невдача. Для українського контексту цей момент є принципово важливим, адже дослідження свідчать про високу схильність українців інтерпретувати втрату роботи або вимушену зміну професії як особисту поразку, що посилює депресивні переживання та знижує мотивацію до відновлення професійної активності.

Досвід Грузії після воєнних подій 2008 року також є показовим у психологічному аналізі трансформацій трудової зайнятості. Грузинські дослідники фіксували різке зростання прихованого безробіття та масову вимушену самозайнятість, яка на психологічному рівні супроводжувалася втратою професійної ідентичності та зростанням соціальної тривожності.

Особливо вразливою виявилася група осіб середнього віку, для яких зміна професійного статусу була пов'язана з відчуттям незворотної втрати життєвих перспектив. Водночас саме у цій групі поступово формувалися нові форми професійної адаптації, пов'язані з переосмисленням цінності праці не як джерела статусу, а як інструменту підтримки базової життєвої стабільності (Ортікова Н., Мілютіна К., 2022).

Балканський досвід (зокрема Боснії і Герцеговини після воєн 1990-х років) демонструє довготривалі психологічні наслідки масового безробіття та професійної маргіналізації. Психологічні дослідження цього регіону показали, що тривала відсутність повноцінної трудової зайнятості формує так звану «адаптовану пасивність» – стан, за якого особистість знижує рівень професійних очікувань, уникає активного планування та орієнтується на короткострокове виживання. Цей стан часто маскується під зовнішню адаптованість, але супроводжується внутрішнім емоційним виснаженням і втратою віри у можливість соціального відновлення (Самохвалова Ю., 2023). Усі зазначені міжнародні приклади дозволяють виокремити спільні психологічні закономірності трансформації відносин зайнятості в умовах війни. Передусім йдеться про зміну психологічного змісту праці: від джерела самореалізації до інструменту стабілізації психічного стану. У таких умовах навіть неповна або тимчасова зайнятість може виконувати захисну психологічну функцію, знижуючи рівень дезорганізації та екзистенційної тривоги.

Для України трансформація трудової зайнятості має додатковий психологічний вимір, пов'язаний із поєднанням воєнної травми та соціально-економічної невизначеності. Особистість змушена одночасно адаптуватися до втрат, змін професійної ролі та постійної загрози безпеці. Це створює стан хронічного стресу, в якому традиційні мотиваційні механізми втрачають ефективність. У таких умовах дедалі більшого значення набувають внутрішні психологічні ресурси – психологічна саморегуляція, резильєнтність, здатність до гнучкого переосмислення професійних цілей, розвиток соціально-професійної затребуваності.

На основі джерел вітчизняних і зарубіжних авторів (Гуменюк О., 2021; Fugate M., Kinicki A., Ashforth B., 2004) було здійснено порівняльний аналіз психологічних наслідків трансформації трудової зайнятості у воєнних контекстах різних країн.

**Психологічні наслідки трансформації трудової зайнятості  
в умовах війни : міжнародний контекст**

<b>Країна</b>	<b>Ключові форми трансформації зайнятості</b>	<b>Домінуючі психологічні реакції</b>	<b>Довготривалі наслідки</b>
Ізраїль	переривчаста зайнятість, мобілізації	тривога, адаптивна готовність	резильєнтність, гнучка ідентичність
Грузія	самозайнятість, приховане безробіття	фрустрація, втрата статусу	переосмислення цінності праці
Боснія і Герцеговина	масове безробіття	пасивність, емоційне виснаження	хронічна маргіналізація
Україна	неповна зайнятість, мобільність	тривога, амбівалентність	формування нових моделей адаптації

Особливу увагу слід приділити феномену психологічної нормалізації нестабільної трудової зайнятості. Міжнародний досвід показує, що суспільства, які змогли знизити рівень стигматизації безробіття (професійного виключення або незатребуваності) та нестандартних форм трудової зайнятості, досягали більш високого рівня психологічної адаптації населення. В українському контексті збереження жорстких нормативних уявлень про «успішну кар'єру» посилює внутрішній конфлікт особистості та ускладнює процес професійної або трудової ревіталізації (відновлення).

На основі аналізу вітчизняного і міжнародного досвіду можна виокремити психологічно обґрунтовані напрями трансформації політики трудової зайнятості, які мають значення саме для України (*Національний інститут стратегічних досліджень*, 2023) (див. рис.).

Зменшення соціально-психологічної стигматизації безробіття та часткової зайнятості

Визнання психологічної цінності будь-яких форм продуктивної активності в умовах війни

Розвиток програм психологічної підтримки професійної ідентичності

Інтеграція психологічної реабілітації з програмами професійної перепідготовки

Формування культури гнучкої кар'єрної адаптації як соціальної норми

### ***Психологічно обґрунтовані напрями трансформації вітчизняної політики трудової зайнятості***

Психологічні рішення, орієнтовані на трансформацію відносин трудової зайнятості, повинні враховувати не лише економічні показники, але й внутрішній стан особистості. У цьому контексті важливим є розуміння того, що затяжна війна змінює часову перспективу людини. Планування майбутнього стає фрагментованим, а професійні цілі – короткостроковими. Психологічна підтримка має бути спрямована не на повернення до довоєнних моделей кар'єри, а на формування нових, адаптивних сценаріїв професійного життя.

На основі джерел зарубіжних авторів (Hobfoll S. et al., 2007) було здійснено узагальнення міжнародного досвіду, що дозволило виокремити напрями і психологічний зміст заходів конструктивної трансформації вітчизняної сфери трудової зайнятості.

### **Напрями та психологічний зміст заходів конструктивної трансформації вітчизняної сфери трудової зайнятості**

<b>Напрямок</b>	<b>Психологічний зміст</b>	<b>Очікуваний ефект</b>
дестигматизація	зниження почуття провини	зменшення тривожності
підтримка ідентичності	відновлення суб'єктності	зростання мотивації
гнучкі кар'єрні моделі	прийняття нестабільності	підвищення адаптивності
психологічна реабілітація	опрацювання травми	професійне відновлення

Отже, психологічний аналіз трансформації відносин трудової зайнятості в умовах війни та нової соціально-економічної реальності свідчить, що ключовим викликом для України є не лише відновлення економіки, але й формування нової психологічної культури трудової зайнятості. Досвід інших країн показує, що ігнорування психологічних наслідків нестабільної зайнятості призводить до хронічної маргіналізації та втрати людського потенціалу. Натомість інтеграція психологічного підходу до політики зайнятості створює передумови для формування резильєнтного суспільства, здатного до довготривалого відновлення навіть в умовах затяжної війни. З огляду на це, перспективним напрямом подальших досліджень є розроблення психологічно орієнтованих програм підтримки осіб, які перебувають у стані нестабільної або трансформованої трудової зайнятості, з урахуванням специфіки воєнного досвіду, травматичних втрат та потреб у відновленні професійної суб'єктності. Саме такий підхід здатний забезпечити не лише економічну, але й психологічну стійкість суспільства в умовах тривалих соціально-економічних викликів.

Узагальнюючи викладене, слід констатувати, що трансформація відносин трудової зайнятості в умовах війни та нових соціально-економічних реалій має глибоко виражений психологічний характер і не може бути адекватно осмислена лише в межах економічного або соціологічного підходів. Війна радикально змінює суб'єктивне сприйняття зайнятості (праці), перетворюючи її з інструменту стабільної самореалізації на ключовий психологічний механізм адаптації, збереження внутрішньої рівноваги та відчуття контролю над власним життям. Міжнародний досвід країн, які переживали тривалі воєнні дії, переконливо свідчить: нестабільні, переривчасті та нетипові форми трудової зайнятості за відсутності психологічної підтримки призводять до хронічної тривожності, професійної маргіналізації та руйнування ідентичності, тоді як їхнє соціальне й психологічне визнання здатне знизити рівень дезадаптації та сприяти формуванню психологічної резильєнтності. У цьому контексті українські реалії демонструють поєднання високої вразливості особистості до професійних втрат і водночас значного потенціалу до переосмислення цінностей праці в умовах екзистенційної загрози.

Водночас результати психологічного аналізу дозволяють зробити висновок, що ефективна трансформація сфери трудової зайнятості в Україні потребує зміни не лише інституційних механізмів, але й домінуючих психологічних наративів щодо праці (зайнятості), успішності та професійної реалізації. Пріоритетним завданням стає формування культури гнучкої професійної ідентичності, в якій тимчасова або нестандартна зайнятість не інтерпретується як особиста поразка, а розглядається як адаптивна відповідь на екстремальні соціально-економічні умови. Інтеграція психологічної підтримки з політикою трудової зайнятості, орієнтація на відновлення суб'єктності праці, зниження стигматизації безробіття та розвиток кар'єрної адаптивності створюють передумови для збереження людського потенціалу в умовах затяжної війни та післявоєнного відновлення. Саме такий підхід дозволяє розглядати працю не лише як економічний ресурс, але і як ключовий чинник психологічної стійкості та соціальної згуртованості суспільства.

Узагальнюючи результати психологічного аналізу трансформації відносин трудової зайнятості в нових соціально-економічних умовах, зокрема в контексті затяжної війни, доцільно стверджувати, що праця в сучасних реаліях перестає бути лише економічною або соціальною категорією й набуває глибокого екзистенційного і регулятивного значення для особистості. Війна змінює не тільки об'єктивні умови зайнятості, але й суб'єктивні уявлення про стабільність, професійну цінність і можливість впливу на власне майбутнє.

У психологічному вимірі це проявляється у зростанні тривожності, фрустрації, амбівалентності професійної ідентичності, а також у зміні мотиваційних структур, де провідними стають не персональні досягнення й самореалізація, а збереження базової життєвої рівноваги та почуття безпеки. Трансформація трудової зайнятості в умовах війни формує специфічний психологічний контекст, у якому нестабільність стає нормою, а адаптація – постійним внутрішнім процесом.

Аналіз міжнародного досвіду країн, що переживали воєнні конфлікти, дозволяє зробити висновок про універсальний характер психологічних наслідків трансформації трудової зайнятості та водночас підкреслити важливість

культурно й соціально зумовлених відмінностей. Незалежно від національного контексту, тривале порушення стабільних трудових відносин супроводжується ризиками професійної маргіналізації, втрати ідентичності та зниження суб'єктивного благополуччя. Водночас позитивні приклади демонструють, що за умов суспільного визнання нестандартних форм зайнятості, зниження стигматизації безробіття та інтеграції психологічної підтримки в політику ринку праці можливе формування високого рівня кар'єрної адаптивності та психологічної резильєнтності. Для України ці висновки є особливо актуальними, оскільки поєднання воєнної травми з економічною нестабільністю значно підвищує психологічну вразливість особистості та вимагає системних рішень, орієнтованих на відновлення не лише трудової зайнятості, але й внутрішньої професійної суб'єктності.

Загалом можна дійти висновку, що подальший розвиток сфери трудової зайнятості в Україні має ґрунтуватися на психологічно орієнтованій парадигмі, яка враховує зміну ціннісних орієнтацій, часової перспективи та емоційного стану особистості в умовах війни. Ефективна трансформація відносин зайнятості передбачає переосмислення уявлень про професійний успіх, нормалізацію гнучких і тимчасових форм праці, а також інтеграцію психологічної реабілітації з механізмами професійної адаптації та перепідготовки. Саме такий підхід створює передумови для збереження людського потенціалу, зниження рівня соціально-професійної маргіналізації та формування стійкої, адаптивної моделі трудової поведінки в умовах затяжних соціально-економічних викликів і майбутнього післявоєнного відновлення.

У сучасному українському контексті, коли відносини трудової зайнятості зазнають кардинальної трансформації, фактором відновлення та збереження трудового і професійного потенціалу особистості виступає її соціально-професійна затребуваність. Вона стає тим ресурсом, який дозволяє особистості подолати негативні наслідки трансформації відносин трудової зайнятості, знайти нові можливості для професійного розвитку, перекваліфікації (професійної перепідготовки, навчання за новою професією) або самозайнятості. Вона сприяє

формуванню активної життєвої позиції, відновленню впевненості у власних силах та зменшенню рівня соціально-психологічної дезадаптації.

У контексті операціоналізації ресурсів конструктивного подолання негативних наслідків трансформації відносин трудової зайнятості (наприклад, їх відновлення), ми розглядатимемо соціально-професійну затребуваність особистості як одну з базових інтегральних диспозицій, або психологічний ресурс, що визначає і поєднує її готовність до адаптації, самореалізації, професійної мобільності та соціально-професійної активності. Відновлення відносин трудової зайнятості в ситуації професійного виключення (наприклад, вимушеного безробіття) безпосередньо пов'язане з питанням розвитку соціально-професійної затребуваності, адже саме вона формує відчуття власної спроможності, віри в корисність і потрібність своїх навичок для суспільства. Це дозволяє не лише зменшити психологічні наслідки професійного виключення (втрату самооцінки, дезадаптацію, апатію), а й підвищити рівень активності на ринку зайнятості, стимулювати процес перекваліфікації, участі у програмах професійного розвитку та самозайнятості.

Соціально-професійна затребуваність виступає ключовим чинником ефективності соціальної підтримки, адже саме внутрішня психологічна готовність особистості визначає успішність інтеграції у нові соціально-економічні реалії. Отже, теоретичне осмислення означеного феномену набуває важливого значення для відновлення відносин трудової зайнятості в умовах тривалої війни та нової соціально-економічної реальності. Питання соціально-професійної затребуваності активно розробляються у працях українських психологів і соціологів (Bondarchuk O., Pinchuk N, 2023; Карамушка Л., 2022; Титаренко Т., 2018; Чепелєва Н., Рудницька С., 2017, 2018). Вітчизняні науковці підкреслюють, що затребуваність відображає ступінь включеності особистості в соціально-професійну систему, її здатність реалізовувати цінності через працю.

Важливим у контексті нашого дослідження є зміщення «традиційного» фокусу наукової рефлексії сфери трудової зайнятості в умовах сталого суспільного розвитку в площину її аналізу в умовах воєнної економіки та сучасних соціально-економічних викликів (Anisimova I., 2021; Лісова Р., 2020;

Redko K., 2024). Зарубіжні дослідники розглядають поняття employability – професійної придатності та здатності бути конкурентоспроможним у постіндустріальному суспільстві. Сучасна психологічна думка дедалі більше акцентує увагу на тому, що затребуваність є не лише характеристикою зовнішнього середовища, а й внутрішнім ресурсом особистості, що визначає її життєву енергію, самоповагу й мотивацію до діяльності.

У контексті українських реалій після 2022 року поняття соціально-професійної затребуваності набуває нового значення. Воно охоплює не лише можливість знайти роботу або відновити відносини трудової зайнятості, але й здатність інтегруватися у нові соціально-економічні умови: для безробітних, внутрішньо переміщених осіб, ветеранів війни, молоді, яка втратила стабільність і визначеність на ринку праці (у сфері трудової зайнятості), або спеціалістів, змушених змінити професійну сферу або траєкторію професійного розвитку.

Соціально-професійна затребуваність – це інтегральна характеристика особистості, що визначає її готовність і здатність до ефективної самореалізації у сфері трудової зайнятості (праці) та соціумі. Вона поєднує три рівні, представлені нижче.

### **Рівні соціально-професійної затребуваності (СПЗ) особистості**

<b>Рівень СПЗ</b>	<b>Зміст рівня СПЗ</b>
Особистісний	мотиваційна сфера, потреба в самореалізації, самооцінка, цінності
Соціальний	активність у професійних спільнотах, комунікабельність, соціальний капітал
Професійний	компетентність, гнучкість, адаптивність до нових вимог ринку трудової зайнятості (праці)

*\*Упорядковано автором за Anisimova I., 2021*

У своїй сукупності вищевказані рівні відображають цілісність психологічного потенціалу особистості в контексті ринку праці. Особистісний рівень визначає внутрішню мотивацію, ціннісні орієнтації та прагнення до самореалізації; соціальний – забезпечує інтеграцію у професійні спільноти, розвиток соціального капіталу та комунікативних навичок; професійний –

відображає компетентність, гнучкість і здатність адаптуватися до нових умов праці. Взаємодія цих рівнів формує готовність особистості до активної професійної діяльності, сприяє підвищенню її конкурентоспроможності та психологічної стійкості в умовах сучасних соціально-економічних викликів. Для професійно виключених (наприклад, безробітних) розвиток соціально-професійної затребуваності є шляхом виходу зі стану кризи, що проявляється в утраті статусу, соціальної ролі, економічної стабільності. Вона стимулює пошук нових можливостей, сприяє перекваліфікації, формує установку на активність і психологічну готовність до змін.

Фактори соціально-професійної затребуваності відображають багатовимірний характер цього феномену, який поєднує як особистісно-мотиваційні, так і соціально-економічні аспекти адаптації до нових умов ринку трудової зайнятості. Вони визначають ступінь готовності професійно виключеної або незатребуваної особистості до професійної активності, впливають на її емоційну стійкість, соціальну інтегрованість і здатність ефективно реагувати на нові соціально-економічні виклики.

У таблиці, яка подана нижче, представлено основні групи факторів, що формують соціально-професійну затребуваність професійно виключених (безробітних) в сучасній Україні, із зазначенням їхніх характеристик та типових проявів у реальних соціально-економічних умовах.

Наведена інформація узагальнює ключові фактори, які визначають рівень соціально-професійної затребуваності професійно виключеної особистості в сучасних умовах України. Вона демонструє, що конструктивне подолання негативних наслідків втрати значимих відносин у сфері трудової зайнятості залежить не лише від економічних можливостей ринку праці, а насамперед від внутрішніх і соціально-психологічних ресурсів особистості.

Особистісно-мотиваційні чинники забезпечують активну позицію суб'єкта, сприяють усвідомленню власної корисності та прагненню до самореалізації. Соціальні фактори підсилюють адаптивність через взаємопідтримку та мережеві зв'язки, тоді як професійно-компетентнісні визначають здатність діяти ефективно в нових форматах зайнятості (праці).

Психологічно-адаптивні фактори формують емоційну стійкість, а економічні – створюють основу для реінтеграції через підприємницьку активність і програми підтримки. Сукупна дія цих факторів забезпечує розвиток внутрішньої готовності професійно виключеної особистості (безробітного) до професійного оновлення, підвищує її конкурентоспроможність і сприяє стабілізації ринку праці в умовах суспільних трансформацій.

### Фактори соціально-професійної затребуваності безробітних

Фактори	Характеристика впливу	Типові приклади проявів
Особистісно-мотиваційні	забезпечують внутрішню готовність до професійної активності, самореалізації	прагнення перекваліфікуватися, мотивація до самозайнятості, усвідомлення власної корисності
Соціальні	формують соціальну підтримку, мережеві зв'язки, довіру	підтримка від служб зайнятості, волонтерських та ветеранських спільнот, нетворкінг
Професійно-компетентнісні	визначають здатність до праці в нових умовах	участь у програмах цифрової освіти, отримання нових сертифікатів, дистанційне навчання
Психологічно-адаптивні	забезпечують емоційну стійкість, віру у власні сили, позитивне мислення	участь у психологічних тренінгах, консультування при центрах зайнятості
Економічні	мотивують до пошуку стабільності, розвитку підприємницьких ініціатив	Створення мікробізнесу, участь у грантових програмах підтримки ветеранів і ВПО

\*Упорядковано автором за Anisimova I., 2021

На сьогодні можна стверджувати, що негативні наслідки втрати особистістю значимих відносин у сфері трудової зайнятості мають не лише економічний, а й глибокий психологічний вимір. Професійне виключення або незатребуваність призводять до втрати соціальної ідентичності, депресивних станів, зниження самооцінки, відчуття безсилля. Саме тому розвиток соціально-

професійної затребуваності стає ресурсом подолання кризи зайнятості, оскільки відновлює у професійно виключених (безробітних) почуття контролю над життям, віру у власну спроможність та корисність.

Дослідження психологічних служб при державних центрах зайнятості (Bondarchuk O., Pinchuk N., 2023; Карамушка Л., 2022) показують, що безробітні, які мають сформовану установку (настанову) на власну затребуваність, у 2-3 рази швидше повертаються до активного працевлаштування. Це пояснюється тим, що така установка формує високу професійну самоефективність і адаптивність – ключові риси успішної інтеграції у сферу трудової зайнятості (ринок праці).

Психологічні механізми подолання негативних наслідків втрати значимих відносин у сфері трудової зайнятості відіграють ключову роль у процесі відновлення соціальної активності та мотивації професійно виключеної або незатребуваної особистості (безробітного), оскільки вони забезпечують внутрішні передумови для адаптації до змін і формування нової моделі поведінки в умовах невизначеності. Коли особистість стикається з втратою роботи або неможливістю її знайти, відбувається дестабілізація не лише економічного, а й особистісного балансу: знижується самооцінка, з'являється відчуття безсилля, втрати соціальної ідентичності. Саме тому психологічна підтримка та розвиток внутрішніх механізмів саморегуляції стають визначальними у процесі подолання цього стану. Вони допомагають перетворити кризу на точку зростання, активізувати внутрішні ресурси, відновити контроль над життєвою ситуацією і повернути відчуття професійної значущості.

У таблиці представлено п'ять основних психологічних механізмів подолання негативних наслідків втрати особистістю значимих відносин у сфері трудової зайнятості через розвиток соціально-професійної затребуваності. Кожен із них відображає певну сторону внутрішньої динаміки професійно виключеної або незатребуваної особистості – від мотиваційного переосмислення до формування психологічної резильєнтності. Ці механізми забезпечують не лише емоційну стабільність, а й здатність активно діяти: здійснювати професійну рефлексію, приймати відповідальні рішення, адаптуватися до нових умов зайнятості (праці) та розвивати впевненість у власних силах. Отже, їхня

реалізація створює фундамент для стійкої інтеграції професійно виключеної особистості у соціально-професійне середовище, сприяючи формуванню особистісної зрілості, психологічної гнучкості та конкурентоспроможності на ринку трудової зайнятості (праці).

**Психологічні механізми подолання негативних наслідків втрати особистістю значимих відносин у сфері трудової зайнятості через розвиток соціально-професійної затребуваності**

Механізм	Психологічна суть	Результат впливу
Мотиваційна переорієнтація	перехід від пасивного очікування допомоги до активного пошуку можливостей	зростання внутрішньої мотивації, самостійність у прийнятті рішень
Професійна рефлексія	усвідомлення власних компетентностей, аналіз помилок минулого досвіду	формування реалістичних цілей, підвищення впевненості
Соціальна інтеграція	активне включення у соціальні зв'язки, підтримка спільнот	зниження тривоги, підвищення емоційної стабільності
Адаптаційна мобільність	готовність до змін професії, місця роботи, умов праці	підвищення конкурентоспроможності на ринку праці
Психологічна резильєнтність	здатність відновлювати психічну рівновагу після втрат	відновлення працездатності, розвиток оптимізму та наполегливості

*\* Упорядковано автором за Redko K., 2024*

Важливою умовою розвитку соціально-професійної затребуваності є системна та цілеспрямована робота психологів служб зайнятості, соціальних працівників і кар'єрних консультантів, спрямована на відновлення в особистості віри у власну ефективність, професійну значущість та здатність до дії. Втрата особистістю значимих відносин зі сферою трудової зайнятості часто супроводжується втратою почуття контролю над життям, дезорієнтацією у ціннісних пріоритетах, формуванням установки на безпорадність. Завдання психолога – не лише допомогти особистості впоратися з емоційними наслідками

втрати роботи або неможливості її знайти, а й переорієнтувати її свідомість із пасивного очікування зовнішньої допомоги на активний пошук можливостей.

Через психологічне консультування та групову роботу фахівці допомагають професійно виключеним або незатребуваним переосмислити власні компетентності, побачити ресурси для професійного зростання, сформуванню внутрішній мотив до самореалізації. Саме розвиток позитивного образу «Я як професіонала» стає ключовим кроком до відновлення соціальної активності та впевненості у власній затребуваності.

Не менш важливою складовою психологічної підтримки є подолання страху змін і розвиток гнучкого мислення, яке забезпечує здатність адаптуватися до нових реалій ринку трудової зайнятості. Для багатьох професійно виключених або незатребуваних (безробітних), особливо тих, хто тривалий час працював у стабільних організаціях або має вузьку спеціалізацію, зміна професійної сфери сприймається як ризик чи втрата статусу. У таких випадках психологічна допомога має бути спрямована на формування установки «зміни – це можливість», а не загроза. У такому разі активно розвиваються навички самопізнання, управління емоціями, гнучкого прийняття рішень у невизначених умовах. Психологи служб зайнятості дедалі частіше застосовують когнітивно-поведінкові техніки, що дозволяють зменшити тривожність, перебудувати негативні установки та сформуванню оптимістичне ставлення до майбутнього. У результаті професійно виключена або незатребувана особистість починає сприймати себе не як «жертву обставин», а як активного суб'єкта власного розвитку.

Важливу роль у підвищенні рівня соціально-професійної затребуваності відіграють групові тренінги, кар'єрні коучингові програми та майстер-класи із самопрезентації, які забезпечують простір для практичного опанування соціальних і професійних навичок. У ході тренінгової роботи створюється атмосфера взаємної підтримки, що дозволяє учасникам ділитися досвідом, відновлювати почуття соціальної приналежності та взаємодовіри. Кар'єрні тренінги сприяють розвитку навичок ефективної комунікації, конструктивного вирішення конфліктів, побудови персонального бренду, створення сучасного

резюме чи профілю на цифрових платформах працевлаштування. Коучингові консультації також зосереджуються на постановці реалістичних цілей, плануванні дій і розвитку самодисципліни. Такий підхід формує в особистості відповідальність за власний професійний шлях, а також усвідомлення, що кар'єрне зростання – це процес, який залежить від внутрішніх зусиль, а не лише від зовнішніх обставин.

Отже, психологічна підтримка професійно виключених або незатребуваних (безробітних) виходить далеко за межі емоційного супроводу й перетворюється на комплексну систему розвитку особистісного потенціалу. Вона поєднує терапевтичні, освітні та коучингові елементи, спрямовані на зміцнення психологічної резильєнтності, підвищення самоповаги, розвиток навичок самоменеджменту, тайм-менеджменту, комунікації і планування. Ці «м'які навички» (soft skills) утворюють фундамент соціально-професійної затребуваності, оскільки саме вони забезпечують професійно виключеній або незатребуваній особистості (безробітному) здатність бути гнучкою, стійкою та конкурентоспроможною у динамічному середовищі. Завдяки системній психологічній допомозі вона набуває не лише впевненості у власних силах, а й готовності до активних дій, що відкриває шлях до реальної соціально-професійної інтеграції і стабілізації її життєвого шляху.

Соціально-професійна затребуваність особистості виступає ключовим психологічним чинником стабілізації ринку праці та відновлення соціальної активності в умовах особистісної кризи зайнятості. У реаліях сьогодення, коли велика частина населення України переживає наслідки війни, втрату робочих місць, зміну професійної ідентичності та вимушене переселення, саме цей феномен визначає здатність не лише виживати, а й розвиватися у складних соціально-економічних умовах.

Соціально-професійна затребуваність інтегрує в собі як зовнішні, так і внутрішні ресурси – поєднання індивідуальної мотивації, компетентності, соціальних зв'язків і готовності до адаптації. Вона забезпечує психологічну стійкість, формує почуття впевненості у власній цінності, сприяє відновленню відчуття контролю над життям та професійним майбутнім. Отже, затребуваність

стає не просто показником (фактором) конкурентоспроможності на ринку трудової зайнятості (праці), а основою особистісної життєздатності у посткризовому суспільстві.

Комплексне психологічне осмислення феномену соціально-професійної затребуваності та його ролі у конструктивному подоланні негативних наслідків виключення особистості з інституту трудової зайнятості передбачає оновлення методологічних та діагностичних підходів до його дослідження, а також необхідність адаптації цих підходів до нових соціально-економічних реалій України та світу. Психодіагностика соціально-професійної затребуваності, на думку Панка В., повинна враховувати не лише рівень професійної компетентності особистості, але й показники її соціальної інтегрованості, стресостійкості та готовності до інновацій (Panko V., 2022).

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

### **Основні напрями психодіагностичного вивчення особливостей соціально-професійної затребуваності особистості**

Діагностичні методики	Діагностична спрямованість
<b>Самоактуалізаційний аспект</b>	
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
<b>Мотиваційно-ціннісний</b>	
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

Діагностичні методики	Діагностична спрямованість
<b>Адаптивно-особистісний аспект</b>	
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
<b>Когнітивно-рефлексивний</b>	
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

Представлена таблиця дозволяє наочно узагальнити основні напрями психодіагностичного вивчення соціально-професійної затребуваності особистості в умовах нової соціально-економічної реальності (трансформації відносин трудової зайнятості) 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. 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 в 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 також 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.

Отже, 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 Р. Лісової (2019) посідають важливе місце в сучасному науковому дискурсі щодо переосмислення психодіагностики професійної діяльності в умовах цифрової економіки. Учена наголошує, що перехід до цифрових форматів праці, поширення дистанційної взаємодії, проєктних команд і гібридних моделей зайнятості суттєво змінюють не лише організаційні, а й психологічні параметри професійної реалізації особистості. Традиційні психодіагностичні підходи, розроблені у ХХ 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 цього автора, сьогодні соціально-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, Р. 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 Р. 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 (трудової) 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 Р., 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 особистості, 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 особистості 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 Р., 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.

Перспективи розвитку сучасної психодіагностики соціально-професійної затребуваності особистості в нових соціально-економічних умовах можуть бути реалізовані на основі інтеграції взаємодоповнюваних концептуальних підходів: особистісно-орієнтованого, соціально-інституційного й технологічного (Лісова Р., 2019; Redko К., 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.

**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-смислової 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. Отже, 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.

Підсумовуючи результати проведеного аналізу, зазначимо, що діагностика феномену соціально-професійної затребуваності особистості 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.

Актуальним у цьому контексті є поєднання традиційних питальників 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.

*Роман Попелюшко,  
Володимир Прінц*

## **БІОСУГЕСТИВНА ПСИХОТЕРАПІЯ ЯК СУЧАСНА УКРАЇНЬСЬКА ПАРАДИГМА КОРЕКЦІЇ ВИСОКОГО РІВНЯ ТРИВОЖНОСТІ**

*Ти не перестаси шукати сили і впевненість ззовні,  
а шукати слід в собі.  
Вони там завжди і були.*

*Зигмунд Фройд*

Сучасна психологічна наука розглядає тривожність як один зі стратегічних викликів суспільному здоров'ю, оскільки рівень тривожних розладів постійно зростає під впливом соціальних, економічних, інформаційних і воєнних факторів. Особливої актуальності ця проблема набуває в умовах нестабільності, невизначеності майбутнього та постійного стресового тиску, що характерні для сучасної української реальності. Високий рівень тривоги впливає на когнітивне функціонування особистості, емоційну сферу, поведінкові реакції та соматичний стан людини, значно знижуючи її адаптаційні можливості. Це зумовлює необхідність пошуку ефективних підходів до психокорекції, здатних працювати одночасно на тілесному, когнітивному й емоційному рівнях. Традиційні методи психотерапії часто виявляють обмеження у випадках, коли тривога має сильну тілесну компоненту, оскільки переважно спрямовані на роботу зі свідомими когнітивними процесами. Біосугестивна психотерапія (БСТ), яка об'єднує тілесно-орієнтовані техніки й сугестивні впливи, натомість дозволяє активувати природні механізми саморегуляції та ефективно знижувати рівень фізіологічного збудження. В умовах глибокої релаксації сугестивні формули легше інтегруються у психіку, що забезпечує швидші та стійкіші результати корекції.

Наукове повідомлення присвячене теоретичному обґрунтуванню можливостей використання біосугестивної психотерапії як ефективного методу корекції високого рівня тривожності, визначенню психофізіологічних механізмів її дії та аналізу потенціалу інтеграції цього підходу в сучасні психотерапевтичні практики. Дослідження спрямоване на розкриття концептуальних засад біосугестивної психотерапії, узагальнення наукових

підходів до пояснення тривожності та виявлення тих характеристик методу, які забезпечують зниження фізіологічного й когнітивного напруження у клієнтів із підвищеною тривожністю.

Для досягнення поставленої мети необхідно вирішити низку конкретних завдань: здійснити теоретичний аналіз сучасних наукових підходів до розуміння феномена тривожності та методів її психотерапевтичної корекції; розкрити концептуальні засади, принципи та психотерапевтичні механізми БСТ в контексті роботи з високою тривожністю; емпірично оцінити ефективність біосугестивної психотерапії в зниженні рівня тривожності та стабілізації психоемоційного стану особистості. Їх виконання дозволить створити цілісне уявлення про стан і перспективи розвитку біосугестивної психотерапії як парадигми в українській психології, сприятиме підвищенню якості психологічної допомоги та розвитку професійної спільноти.

Методологія дослідження передбачає застосування системного й інтегративного підходів до аналізу психічних явищ; біопсихосоціальної моделі психічного здоров'я; положення психодинамічної, когнітивно-поведінкової та сугестивної психотерапії; вітчизняних наукових концепцій психотерапевтичної допомоги в умовах хронічного стресу й травматизації.

Основними методами, які будуть використані в дослідженні, є:

*1. Теоретичний аналіз і синтез* – для узагальнення наукових джерел щодо природи тривожності, її психофізіологічних і нейропсихологічних детермінант, а також для систематизації підходів щодо використання БСТ у корекційній практиці.

*2. Порівняльно-історичний метод* – для зіставлення еволюції тілесно-орієнтованих, сугестивних і релаксаційних підходів, визначення місця БСТ серед інших психотерапевтичних методів.

*3. Структурно-функціональний аналіз* – для виявлення структури БСТ, її ключових елементів (дихальна регуляція, тілесна релаксація, сугестивний вплив) і механізмів їх дії на рівень тривожності.

4. *Метод системного підходу* – для розгляду БСТ як інтегрованого психотерапевтичного комплексу, що поєднує тілесні, когнітивні й емоційні компоненти, та вивчення її впливу на різні рівні психічної регуляції.

5. *Метод логічного узагальнення* – для формування висновків щодо ефективності БСТ й можливостей її використання в практиці роботи з клієнтами з високим рівнем тривожності.

Комбінація цих методів дозволить отримати об'єктивну та всебічну картину досліджуваного феномена та сформулювати висновки, які матимуть як теоретичне, так і практичне значення.

#### *Теоретичні підходи та психофізіологічні основи тривожності*

У психоаналітичній традиції тривога розглядається як сигнал небезпеки, що виникає внаслідок внутрішнього конфлікту між інстанціями психіки – «Я», «Воно» та «Над-Я». За З. Фройдом, тривога свідчить про те, що несвідомі імпульси загрожують проривом у свідомість. А. Фройд і К. Хорні підкреслювали роль захисних механізмів, які активуються для зменшення внутрішнього напруження (Попелюшко Р., 2020). Тривожність у такому контексті постає як продукт неусвідомленої боротьби мотивів і переживань. Робота з тривогою в психоаналізі спрямована на усвідомлення витіснених переживань та інтеграцію конфліктних частин психіки.

Гуманістичний підхід, в особі К. Роджерса та А. Маслоу, трактує тривожність як реакцію на невідповідність між досвідом і «Я-концепцією». Екзистенційні теоретики В. Франкл, Р. Мей пов'язують тривогу з фундаментальними екзистенційними проблемами – смертю, свободою, відповідальністю, ізоляцією. У цьому контексті тривога – це природна частина людського існування, але вона стає патологічною, коли перевищує здатність особистості її інтегрувати. У концепції А. Бека (Clark D., Beck A., 2010) та А. Елліса (Ellis A., 1963) тривога пов'язана з когнітивними викривленнями й неадаптивними переконаннями. Людина, схильна до тривожності, зазвичай перебільшує небезпеку, недооцінює власні ресурси, фіксується на негативних сценаріях. Корекція спрямована на переосмислення автоматичних думок і

формування альтернативних інтерпретацій подій. Однак КПТ недостатньо впливає на тілесний рівень переживання, що обмежує її ефективність у випадках підвищеного фізіологічного збудження.

Тривожність пов'язана з активацією мигдалеподібного тіла, дисбалансом у роботі гальмівних і збуджувальних нейромедіаторів та порушенням роботи префронтальної кори. Нейрофізіологічні моделі підкреслюють ключову роль тілесного компоненту: організм подає мозку сигнали про небезпеку, і саме вони формують емоційний досвід тривоги (LeDoux J., 2015). Тому ефективна корекція потребує методів, які працюють із тілом.

Психофізіологічні прояви тривожності безпосередньо пов'язані з роботою *вегетативної нервової системи* (ВНС), яка забезпечує регуляцію життєво важливих функцій організму. При високому рівні тривожності спостерігається домінування симпатичного відділу ВНС, що відповідає за реакції «бий або біжи». Гіперактивація симпатичної системи проявляється прискоренням серцебиття, підвищенням артеріального тиску, напруженням скелетної мускулатури, звуженням периферичних судин і збільшенням потовиділення. Тривале переважаання симпатичної активності призводить до дезорганізації адаптивних механізмів організму: порушуються циркадні ритми, погіршується якість сну, знижується поріг стресостійкості, виникають порушення уваги й пам'яті. Хронічний дисбаланс між симпатичним і парасимпатичним відділами зумовлює стійкі емоційні та соматичні розлади: головний біль напруження, гастроінтестинальні порушення, вестибулярні симптоми, підвищену чутливість до зовнішніх стресорів (Попелюшко Р., 2020). Таким чином, тривога не є лише психологічним феноменом – вона має чітке нейрофізіологічне підґрунтя, яке зумовлює необхідність застосування методів терапії, здатних впливати на автономну регуляцію, зокрема біосугестивних технік для відновлення рівноваги ВНС.

Одним із ключових психофізіологічних маркерів тривожності є *порушення дихальних патернів*. У стані тривоги людина схильна дихати неглибоко та швидко, що призводить до гіпервентиляції. Внаслідок цього порушується баланс газового складу крові: рівень вуглекислого газу (CO<sub>2</sub>) знижується, що

супроводжується звуженням судин головного мозку, запамороченням, відчуттям нестачі повітря, серцебиттям і посиленням тривоги (Осьодло В. та ін., 2020). Цей механізм формує патологічне коло: тривога → прискорене дихання → фізіологічний дискомфорт → посилена тривога. У багатьох клієнтів розвивається хронічна дисфункція дихання (*breathing dysregulation*), яка підтримує тривожні стани навіть за відсутності зовнішніх стресових факторів. Відновлення правильного, повільного, діафрагмального дихання активує парасимпатичний відділ ВНС і негайно знижує рівень фізіологічної активації. Наукові дані свідчать, що зміна ритму дихання є одним із найефективніших способів впливу на вегетативний баланс, тому методи, що інтегрують дихальні техніки, зокрема в рамках біосугестивної психотерапії, мають важливе терапевтичне значення.

Тривога часто проявляється в тілі у вигляді *хронічного м'язового напруження*. Найчастіше напруження фіксується в ділянках шиї, плечового поясу, попереку, обличчя, рук і грудної клітки. Такі «м'язові затиски» стають не лише наслідком емоційного перенапруження, а й фактором, що підтримує та посилює тривогу (Попелюшко Р., Шома В., 2024). При тривалому напруженні збільшується активність м'язових веретен і рецепторів розтягнення, що надсилають сигнал тривоги до центральної нервової системи, формуючи замкнене коло : психічна тривога → м'язовий спазм → тілесний сигнал загрози → подальше підсилення тривоги (Кокун О., 2006). Хронічні м'язові блоки змінюють поставу людини, обмежують рухливість, погіршують дихання, провокують головний біль, соматичні болі й відчуття постійного фізичного виснаження. На рівні психіки це призводить до зниження емоційної стабільності, труднощів саморегуляції та формування психофізіологічної фіксації тривоги. Тілесноорієнтовані техніки, що входять до структури біосугестивної психотерапії, спрямовані на зняття м'язових блоків, відновлення природної рухової свободи й розрив патологічного циклу «тіло ↔ психіка», тим самим підвищуючи ефективність корекції тривожних станів (Стражний О., 2023).

*Гормональна система* є одним із ключових механізмів формування та підтримання тривожних реакцій. При високому рівні тривожності активується

гіпоталамо-гіпофізарно-надниркова (ГГН) вісь, що призводить до підвищеного вивільнення стресових гормонів – кортизолу й адреналіну. Підвищений кортизол забезпечує короткотривалу мобілізацію організму, однак його хронічно високий рівень має негативні наслідки: порушення сну, емоційне виснаження, зниження концентрації та пам'яті, ослаблення імунітету, зменшення енергетичних ресурсів організму. Адреналін, у свою чергу, формує стан гіперзбудження, сприяє відчуттю внутрішнього тремору, серцебиття, напруження (Кокун О., 2006). Тривале гормональне перенавантаження погіршує нейронну пластичність, зумовлює виснаження нервової системи та підвищує ризик розвитку депресивних і тривожно-фобічних розладів. З позиції психофізіології тривожність є не лише емоційною реакцією, а й «endocrine-driven» процесом (Colborn T., Saal F., Soto A., 1993), що потребує цілеспрямованих інтервенцій.

Біосугестивні техніки, спрямовані на глибоке розслаблення, нормалізацію дихання та активацію парасимпатичної системи, сприяють зниженню рівня кортизолу і підвищенню рівня серотоніну й дофаміну – гормонів благополуччя та рівноваги. Це робить біосугестивну психотерапію ефективним інструментом відновлення гормональної рівноваги.

#### *Теоретико-практичні положення біосугестивної психотерапії (БСТ)*

Біосугестивна психотерапія є інтегративним напрямом, що сформувався на перетині кількох психотерапевтичних шкіл ХХ століття. Її поява стала результатом синтезу методів, спрямованих на поєднання психічних і тілесних аспектів функціонування людини. Одним із ключових джерел є *аутогенне тренування Й. Шульца*, яке підкреслювало можливість саморегуляції психофізіологічних процесів через концентрацію уваги, формули навіювання та розслаблення (Schultz J., Luthe W., 1959). Аутогенне тренування заклало основу для ідеї активного впливу свідомості на тілесні реакції. Важливим внеском стали ідеї *тілесної терапії В. Райха (Reich W.)*, який довів, що хронічні м'язові затиски є соматичним відображенням психічних конфліктів. Саме В. Райх уперше описав концепцію «тілесного панцира» – структурованої м'язової напруги, що підтримує невротичні патерни реагування (Козак Г., Магдисюк Л., 2025).

Наступним етапом розвитку став напрям *біоенергетики* *О. Лоуена*, де акцент був зміщений на важливість вільного енергетичного потоку в тілі, правильного дихання та відновлення природної рухової активності. Лоуен довів, що робота з тілом може значно полегшувати емоційні та психологічні симптоми (Lowen A., 1975).

Суттєве значення для становлення біосугестії мали також роботи *Еміля Куе*, який досліджував механізм самонавіювання та формування позитивних афірмацій (Стражний О., 2024), а також методи *прогресивної релаксації* *Е. Джекобсона*, що продемонстрували ефективність глибокої м'язової релаксації для зниження тривоги (Попелюшко Р., 2020). На теренах України цей метод був розроблений українським психіатром і психотерапевтом Олександром Стражним та, згідно з результатами досліджень, характеризується високою результативністю: 92–95% пацієнтів відзначають покращення вже після одного-двох сеансів (Стражний О., 2024). Максимальний терапевтичний ефект, як правило, досягається після восьми сеансів, що дозволяє розглядати цей підхід як швидкий та ефективний засіб корекції психосоматичних розладів.

Біосугестивна терапія як модифікований варіант класичної гіпнотерапії сприяє глибокій релаксації та підвищенню впевненості, забезпечуючи можливість регулювати тривожні й депресивні стани, порушення сну, а також гастроінтестинальні дисфункції. Метод БСТ передбачає формування позитивних змін за допомогою сугестії, метаінформації, тілесного контакту між терапевтом і клієнтом. Він є безмедикаментозним і неінвазивним, що робить його доступним та ефективним для широкого кола пацієнтів. Біосугестивна терапія сприяє не лише корекції психосоматичних порушень, а й зниженню рівня стресу та депресивних проявів. Крім того, метод допомагає трансформувати негативні когнітивні й поведінкові патерни в більш адаптивні, що забезпечує відновлення психоемоційної рівноваги. Реалізація цих змін відбувається шляхом навіювання позитивних установок щодо власної особистості та стану здоров'я. Основною метою терапії є формування у пацієнта образу себе як здорової людини, що з часом сприяє появі відповідних відчуттів на фізичному рівні (Макарова О., 2023).

## Основні підходи, що вплинули на формування біосугестивної терапії

Автор	Основні ідеї	Внесок у біосугестію
Шульц Йоган; Люте Вольфганг	аутогенне тренування, саморегуляція	формули самонавіювання, стан релаксації
Райх Вільгельм	тілесний панцир, м'язові блоки	усвідомлення тілесних патернів тривоги
Лоуен Олександр	біоенергетика, дихання	робота з енергетичними процесами
Кюе Еміль	самонавіювання	формування позитивних установок
Джекобсон Едмунд	прогресивна релаксація	зниження соматичної напруги
Стражний Олександр	поєднання сугестії, метаінформації та терапевтичного дотику	формування в пацієнта образу себе як здорової людини, що з часом сприяє появі відповідних відчуттів на фізичному рівні

Отже, БСТ поєднує традиції гіпнотерапії, тілесноорієнтованої психології, методів саморегуляції, позитивної психотерапії та соматичних практик, утворюючи цілісний, малоінвазивний і природний метод впливу.

Біосугестивна терапія ґрунтується на узгодженому використанні тілесних, емоційних і когнітивних компонентів, що забезпечує природну та глибоку перебудову психічних процесів. БСТ базується на низці *принципів*, які визначають її практичну структуру й механізм терапевтичного ефекту:

1. *Тілесна релаксація як умова зниження психічного опору.* Фізичне розслаблення є базою для зменшення активності префронтальної кори й послаблення захисних механізмів. У стані релаксації знижується критичність, внутрішня напруга та психічний контроль, що створює сприятливі умови для терапевтичного впливу.

2. *Стан підвищеної сугестивності під час глибокого розслаблення.* Під впливом релаксації мозок переходить у тета-ритм, характерний для гіпнотичних

і медитативних станів. Це збільшує здатність до прийняття коригуючих формул і позитивних установок.

3. *Вплив на несвідомі механізми через позитивні формули.* Сугестивний компонент передбачає використання афірмацій, смислових образів і терапевтичних висловлювань, які спрямовані на заміну деструктивних, автоматизованих патернів мислення.

4. *Синхронізація фізіологічних і психічних процесів.* У процесі терапії відбувається поступове вирівнювання ритму дихання, тону м'язів та емоційних реакцій. Цей механізм забезпечує цілісну інтеграцію тілесних, емоційних і когнітивних компонентів.

5. *Активізація вроджених механізмів саморегуляції.* Біосугестія спирається на природну здатність організму повертатися до стану гомеостазу. Терапевтичний вплив не вводить зовнішній контроль, а спрямовує клієнта на відновлення внутрішньої рівноваги через доступ до власних ресурсів (Стражний О., 2024). Сукупність цих принципів робить біосугестивну терапію м'яким, але глибокодійчим методом психологічної корекції.

### Основні принципи біосугестивної психотерапії

Принципи БСТ	Ефекти
Релаксація	зниження соматичної напруги
Тета-стан	підвищення доступності несвідомих процесів
Позитивні формули	зміна установок
Синхронізація систем	стабілізація емоцій
Саморегуляція	тривала терапевтична ефективність

Біосугестивна психотерапія вирізняється комплексністю впливу, охоплюючи декілька рівнів функціонування людини:

- *вплив на вегетативну нервову систему.* Релаксаційні техніки активують парасимпатичний відділ ВНС, знижують рівень фізіологічного збудження, нормалізують серцевий ритм, стабілізують дихання, що веде до значного зменшення симптомів тривоги;

- *регуляція емоційних процесів.* Через зниження гіперактивації лімбічної системи й посилення роботи префронтальних структур зменшується інтенсивність негативного афекту, підвищується здатність до емоційної стабілізації, формується почуття безпеки та контрольованості;

- *розв'язання тілесних блоків.* Робота з тілом дозволяє усунути хронічні м'язові спазми, «панцир» напруження, що підтримує стан тривоги. Зняття тілесних блоків відновлює природний потік енергії, змінює рухові та поведінкові патерни;

- *модифікація когнітивних установок.* Сугестивний компонент сприяє формуванню нових позитивних переконань, зменшенню катастрофізації та автоматичних тривожних думок. Несвідомі установки поступово трансформуються через повторення позитивних формул навіювання;

- *робота з несвідомими патернами реагування.* Під час стану легкого трансу клієнт отримує можливість доступу до глибинних психоемоційних шарів, де виникають страхи, установки та реактивні моделі. Корекція на цьому рівні забезпечує тривалий терапевтичний ефект.

Інтеграція цих механізмів формує цілісний підхід, що дозволяє швидко й ефективно знижувати рівень тривоги, зміцнювати внутрішню стабільність і стимулювати особистісну саморегуляцію.

### **Рівні впливу біосугестивної психотерапії на тривожність**

<b>Рівень впливу</b>	<b>Прояви тривоги</b>	<b>Механізм дії БСТ</b>
вегетативний	тахікардія, напруга	парасимпатична активація
емоційний	тривожний афект	стабілізація лімбічних структур
тілесний	м'язові блоки	релаксація, дихальні техніки
когнітивний	катастрофізація	позитивні установки
несвідомий	автоматичні реакції	сугестивний вплив

### *Теоретичні засади застосування БСТ в корекції тривожності*

Біосугестивна психотерапія є сучасним напрямом психотерапевтичної практики, що базується на поєднанні фізіологічних механізмів релаксації та сугестивних технік впливу. Цей метод передбачає використання природних

тілесних реакцій як провідників для формування нових адаптивних психологічних установок. Він спрямований на оптимізацію психоемоційного стану людини, зменшення напруги та формування відчуття внутрішньої рівноваги. В основі підходу лежить ідея про тісний взаємозв'язок між тілесними та психічними процесами. Завдяки цьому біосугестивна терапія дозволяє працювати одночасно з тілесними відчуттями та когнітивно-емоційними структурами (Стражний О., 2023).

Високий рівень тривожності проявляється у формі постійної напруги, труднощів із концентрацією уваги та неусвідомленого очікування небезпеки. Такі стани часто супроводжуються вегетативними реакціями, зокрема прискореним серцебиттям, поверхневим диханням і м'язовою скутістю. Накопичення цих симптомів знижує якість життя, ускладнює соціальне функціонування та зменшує особистісну ресурсність (Попелюшко Р., 2020). У традиційних моделях терапії велика увага приділяється когнітивним аспектам переживання тривожності. Натомість біосугестивний підхід дозволяє безпосередньо впливати на тілесну складову, що часто є ключовою в підтриманні тривоги.

Одним із принципових механізмів біосугестивної терапії є *індукція глибокої м'язової та нервової релаксації*. Під час застосування технік клієнт навчається свідомо регулювати процеси дихання, тону м'язів і ритм серцевої діяльності. Це створює фізіологічні передумови для зниження психоемоційної напруги та відкриває можливість для ефективного сугестивного впливу. На фоні тілесного розслаблення сугестивні формули засвоюються легше, адже система психологічного захисту послаблюється. У результаті формується стан, оптимальний для переосмислення внутрішніх переживань і закріплення нових позитивних установок.

Сугестивна частина терапії базується на введенні клієнта в стан підвищеної сприйнятливості до вербальних впливів. Психотерапевт використовує структуровані формули, спрямовані на зниження тривожних очікувань і зміцнення почуття контролю. Ці фрази зазвичай мають позитивний, ресурсний характер і допомагають клієнту формувати нові моделі реагування. Поступове

повторення та емоційна насиченість висловлювань сприяють їх глибшому засвоєнню. Такий підхід дозволяє впливати на підсвідомі структури психіки, що значно підсилює ефективність терапії (Стражний О., 2024). Важливим компонентом біосугестивної психотерапії є формування навичок саморегуляції. Клієнт отримує інструменти, які може використовувати самостійно в ситуаціях підвищеної тривоги. Це можуть бути дихальні вправи, автосугестивні формули або короткі тілесно-орієнтовані практики. Завдяки цьому процес терапії виходить за межі кабінету психолога й інтегрується в повсякденне життя. Регулярне застосування цих технік сприяє стійкому зниженню рівня тривожності та зміцненню особистісної адаптації (Прінц В., 2025).

Емпіричні дослідження демонструють високу результативність біосугестивної терапії в роботі з тривожними станами. У багатьох клієнтів спостерігається зниження частоти панічних епізодів, покращення сну та стабілізація емоційної реактивності. Особливо ефективною терапія виявляється у випадках, коли тривога супроводжується тілесними симптомами, що утримують напругу на фізіологічному рівні (Прінц В. та ін., 2025). Комбінація тілесної релаксації та сугестивного впливу створює подвійний канал корекції. Це забезпечує глибше опрацювання проблеми та довготривалий терапевтичний ефект. Слід констатувати, що БСТ ґрунтується на інтеграції психічних, соматичних і когнітивних процесів. Її ефективність зумовлена поєднанням тілесної релаксації, сугестивного впливу та формування нових адаптивних нейропсихологічних патернів. Теоретичні засади БСТ відображають сучасні уявлення про психофізіологічну природу тривожності, механізми саморегуляції та нейропластичність мозку. Для кращого розуміння засад застосування БСТ в корекції тривожності потрібно розглянути ключові принципи, на яких базується цей метод, і їх значення у подоланні тривожності.

*1. Принцип психосоматичної єдності.* Мислення, емоції та тілесні процеси функціонують як єдина інтегрована система, де зміни в одному компоненті автоматично впливають на інші. Наприклад, м'язове розслаблення спричиняє зниження активності симпатичної нервової системи та зменшення емоційного напруження. БСТ використовує цю взаємодію: корекція фізіологічного стану

через дихальні техніки, тілесну релаксацію та тілесноорієнтовані вправи веде до стабілізації психічного стану. Цей принцип підтверджується сучасними нейропсихологічними та психофізіологічними дослідженнями, які демонструють взаємозв'язок між соматичним і психічним рівнями (Прінц В. та ін., 2025). Тому терапія націлена не лише на психіку, а й на тіло, що дозволяє досягати більш стійких результатів у зниженні тривожності.

2. *Принцип гальмування тривоги через тілесну регуляцію.* Тривожність підтримується хронічним підвищенням м'язового тону, швидким диханням та активацією симпатичної нервової системи. Біосугестивні методики спрямовані на зниження цього фізіологічного збудження через діафрагмальне дихання, прогресивну м'язову релаксацію та усвідомлену увагу до тілесних відчуттів (Стражний О., 2024). Коли тіло переходить у стан спокою, мозок отримує сигнал «небезпеки немає», що призводить до автоматичного зменшення рівня тривоги. Цей ефект обумовлений активацією парасимпатичної системи, зниженням рівня кортизолу й нормалізацією серцевого ритму. Таким чином, фізіологічна регуляція стає каталізатором психологічного заспокоєння та стабілізації емоційного стану.

3. *Принцип зниження критичності свідомості.* У стані глибокої релаксації свідомі бар'єри та психологічний контроль послаблюються, що підвищує ефективність сугестивного впливу. Клієнт стає більш сприйнятливим до позитивних формул і навіювань, що допомагають коригувати автоматичні тривожні патерни. Це дозволяє впливати на несвідомі когнітивні структури, формуючи нові адаптивні установки та переконання. Зниження критичності свідомості також сприяє швидшій інтеграції тілесних і психічних змін (Молчанюк П., Гаврилькевич В., 2025). У практичному застосуванні терапевт може використовувати афірмації, образи або сенсорні стимуляції, які формують позитивний психофізіологічний досвід.

4. *Принцип нейропластичності.* Повторення позитивних формул та афірмацій у стані підвищеної сугестивності сприяє формуванню нових нейронних зв'язків. Це дозволяє поступово замінювати старі тривожні патерни реагування на адаптивні. Механізм нейропластичності підтверджується

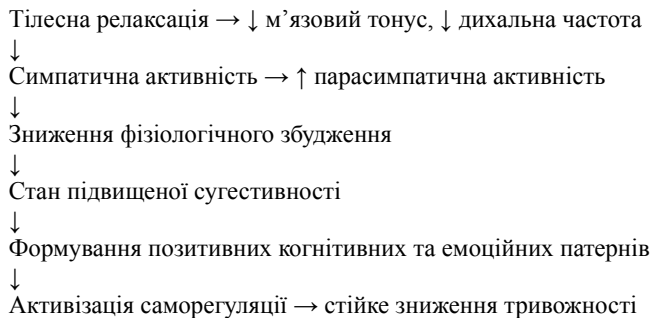
дослідженнями в галузі когнітивної нейронауки: мозок здатен змінювати структуру синапсів і переналагоджувати мережі у відповідь на повторюваний досвід (Дойдж Н., 2020). Таким чином, біосугестивна психотерапія стимулює довготривалі зміни в психофізіологічних процесах, що забезпечує стійкий терапевтичний ефект. Цей принцип лежить в основі ефективності методики при лікуванні хронічної тривожності.

5. *Принцип саморегуляції.* Біосугестивна психотерапія не лише коригує симптоми тривоги, а й навчає клієнта самостійно підтримувати стан внутрішньої рівноваги. Це досягається через освоєння дихальних технік, тілесної релаксації та внутрішніх сугестивних практик (Молчанюк П., Гаврилькевич В., 2025). Саморегуляція формує навички контролю емоцій, зниження психофізіологічного збудження та запобігання рецидивам тривожності. Навчання цих технік забезпечує незалежність клієнта від зовнішньої терапевтичної підтримки та підвищує його життєстійкість. Терапевтичний ефект закріплюється не тільки під час сесій, а й у повсякденному житті.

### Теоретичні принципи біосугестивної психотерапії

Принцип	Опис	Механізм впливу	Терапевтичний ефект
психосоматична єдність	тісний зв'язок психіки та тіла	зміни у фізіології → зміни в психіці	зменшення тривожності, стабілізація емоцій
гальмування тривоги через тілесну регуляцію	розслаблення м'язів і дихання	парасимпатична активація, зниження кортизолу	швидке фізіологічне та психічне заспокоєння
зниження критичності свідомості	послаблення свідомого контролю	висока сприйнятливості до сугестивних формул	корекція автоматичних тривожних патернів
нейропластичність	формування нових нейронних зв'язків	повторення позитивних формул	довготривалі зміни в психофізіологічних процесах
саморегуляція	освоєння технік самоконтролю	активізація внутрішніх ресурсів	стійке зниження тривожності, життєстійкість

Механізм дії біосугестивної психотерапії на тривожність можна простежити за схемою:



Біосугестивна психотерапія також включає комплекс взаємопов'язаних *компонентів*, які забезпечують ефективну корекцію тривожності на фізіологічному, когнітивному й емоційному рівнях. Кожен етап має свої цілі та методи, що разом створюють цілісний терапевтичний процес.

На початковому етапі терапії здійснюється комплексна *оцінка рівня тривожності*. Вона включає кількісну оцінку інтенсивності тривожних реакцій, визначення тілесних проявів (підвищене серцебиття, напруження м'язів, порушення дихання), а також аналіз тригерних ситуацій, які провокують тривогу. Вивчаються когнітивні схеми, що підтримують деструктивні переконання, та несвідомі установки, що формують автоматичні реакції страху. Такий підхід дозволяє скласти індивідуальний профіль тривожності та вибрати оптимальні терапевтичні стратегії. Діагностика включає використання стандартизованих психологічних тестів, опитувальників і тілесноорієнтованих методів оцінки, що дозволяє точно визначити стан клієнта й відслідковувати прогрес терапії.

*Тілесна релаксація* є базовим компонентом біосугестивної психотерапії, який спрямований на зниження соматичного збудження (Стражний О., 2024). Застосовуються *дихальні техніки*, що активують парасимпатичну нервову систему та нормалізують ритм серця. *Прогресивна релаксація* допомагає усвідомити напруження в різних групах м'язів і навчитися їх контролювати.

*Сенсорне сканування тіла* дозволяє клієнту відстежувати фізіологічні відчуття та швидко реагувати на перші ознаки тривоги. Метод «*тепло-важкість*» сприяє глибокому психофізіологічному розслабленню, відновлюючи відчуття внутрішньої стабільності й заземленості. Завдяки тілесній релаксації знижується рівень кортизолу, нормалізується артеріальний тиск та активізується природний механізм саморегуляції.

*Сугестивний компонент* полягає у використанні спеціально підібраних фраз, які впливають на несвідомі когнітивні структури. *Стабілізуючі формули* зменшують тривожні прояви та створюють відчуття безпеки. *Ресурсні формули* активізують внутрішні психологічні резерви, підвищують емоційну стійкість. *Образні формули* використовують візуальні або сенсорні метафори для глибокої інтеграції переживань. *Мотиваційні формули* сприяють формуванню позитивного ставлення до змін та активізують процес саморегуляції (Стражний О., 2024). Цей компонент забезпечує психологічну корекцію на рівні несвідомого, що робить терапію більш гнучкою та ефективною.

*Інтеграційний компонент* навчає клієнта усвідомлювати власні тривожні сигнали без опору їм. Клієнт вчиться *розпізнавати тригерні реакції*, не намагаючись уникнути або придушити їх, а перетворюючи їх на конструктивний досвід. Це дозволяє трансформувати негативні емоції в корисні інформаційні сигнали для саморегуляції. Практика інтеграції переживань формує *внутрішню емпатію та самопідтримку*, що підвищує емоційну стабільність. Із часом клієнт набуває навички свідомого керування емоціями та формує нові адаптивні патерни реагування.

*Техніки саморегуляції* є завершальним компонентом, спрямованим на закріплення отриманих під час терапії навичок і забезпечення стійкого ефекту. Клієнт отримує *набір щоденних вправ*: дихальні практики, короткі релаксаційні техніки, афірмації та методи усвідомленого відстеження емоцій. Регулярна практика сприяє зміцненню психофізіологічної стабільності, зниженню повторних проявів тривоги та формуванню внутрішніх ресурсів (Чорна Н., 2024). Самостійне виконання вправ підвищує впевненість клієнта у власних силах і

життєву стійкість. Це дозволяє терапії мати не лише короткостроковий, а й довготривалий ефект у корекції тривожності.

### Компоненти БСТ і їхній вплив на тривожність

Основні методи	Механізм впливу	Очікувані результати
<b>Діагностичний компонент</b>		
тестування, опитування, тілесна оцінка	визначення рівня тривоги та тригерів	індивідуальний терапевтичний план
<b>Тілесно релаксаційний компонент</b>		
дихання, прогресивна релаксація, сенсорне сканування, «тепло-важкість»	зниження фізіологічного збудження	швидке психофізіологічне заспокоєння
<b>Сугестивні формули</b>		
стабілізуючі, ресурсні, образні, мотиваційні	вплив на несвідомі установки	зміна деструктивних патернів
<b>Інтеграція переживань</b>		
усвідомлення сигналів тривоги	перетворення негативного досвіду в конструктивний	підвищення емоційної стійкості
<b>Техніки саморегуляції</b>		
щоденні вправи, афірмації, релаксація	закріплення навичок самоконтролю	довготривалий терапевтичний ефект

Логіку роботи компонентів біосугестивної психотерапії подано нижче.

Діагностика → Виявлення тригерів і рівня тривожності  
 ↓  
 Тілесна релаксація → Зниження фізіологічного збудження  
 ↓  
 Сугестивні формули → Модифікація когнітивних та емоційних патернів  
 ↓  
 Інтеграція переживань → Формування адаптивного досвіду  
 ↓  
 Техніки саморегуляції → Закріплення та стабілізація ефекту

Таким чином, *біосугестивна психотерапія* є дієвим інструментом корекції високого рівня тривожності. Її застосування дозволяє одночасно працювати з тілесними й психологічними складовими тривожного стану. Метод сприяє швидкому зниженню напруги, відновленню внутрішнього балансу та формуванню нових адаптивних патернів реагування. Значною перевагою є можливість навчання клієнта технікам саморегуляції, що підтримують результат терапії. Усе це робить біосугестивну психотерапію ефективним і сучасним підходом у роботі з тривожними розладами.

#### *Порівняння біосугестивної психотерапії з іншими видами терапевтичних впливів при корекції тривожності*

Біосугестивна психотерапія є інтегративним методом, який поєднує тілесну роботу, сугестивний вплив і психокогнітивну регуляцію. Для оцінки її ефективності та специфіки корисно порівняти з іншими відомими терапевтичними підходами, такими як когнітивно-поведінкова терапія (КПТ), гіпнотерапія, класична тілесна терапія та психоаналіз. Таке порівняння дозволяє визначити переваги, обмеження та можливості комбінованого застосування.

*Когнітивно-поведінкова терапія* здебільшого фокусується на зміні когнітивних схем і поведінкових реакцій (Попелюшко Р., Кургузов В., 2025), тоді як біосугестія глибше працює з тілесним рівнем. У біосугестії тілесна релаксація та дихальні практики інтегровані з психічною корекцією, що дозволяє швидше знижувати фізіологічні прояви тривоги. КПТ є більш когнітивно-орієнтованою та аналітичною, тоді як біосугестія використовує *несвідомі процеси* й формує стійкі адаптивні патерни через повторення позитивних формул. Практичний досвід показує, що поєднання когнітивно-поведінкової терапії та біосугестії може прискорити терапевтичний ефект і підвищити його стійкість.

*Гіпнотерапія* також використовує стан підвищеної сугестивності, але часто є *більш директивною*: терапевт активно навіює клієнту певні установки, що може створювати психологічний дискомфорт (Попелюшко Р., 2023). БСТ менш директивна, оскільки клієнт сам активно включається в процес через тілесну релаксацію та самонавіювання. Це підвищує *відчуття безпеки* й

автономності клієнта, що особливо важливо при високому рівні тривожності. Крім того, біосугестія інтегрує тілесні й когнітивні компоненти, що робить її більш комплексною та природною.

Класична *тілесна терапія* фокусується на розвантаженні м'язових блоків і відновленні рухливості, але часто *мени структурована* й не завжди включає роботу з когнітивними або сугестивними процесами (Попелюшко Р., 2020). БСТ поєднує *структуровані вправи релаксації, дихальні техніки й індивідуальні сугестивні формули*, що забезпечує комплексний вплив на психофізіологічний стан. Така інтеграція дозволяє досягати більш швидкого та стійкого зниження тривожності.

*Класичний психоаналіз* зазвичай потребує тривалого часу для опрацювання травматичних переживань та автоматичних патернів (Попелюшко Р., 2020). БСТ демонструє *швидкий ефект*, оскільки працює з несвідомими установками через стан підвищеної сугестивності й одночасно знімає тілесне напруження. Вона дозволяє швидко зменшити фізіологічні прояви тривоги, що особливо важливо у випадках високої інтенсивності симптомів. При цьому біосугестія може інтегруватися з психоаналітичними підходами для глибшого опрацювання емоційного досвіду.

*Біосугестивна психотерапія* є екологічною та безпечною терапією, оскільки не використовує фармакологічні втручання і не викликає травматизації клієнта. Клієнт залишається активним учасником процесу, самостійно керує тілесними й психічними реакціями. Це дозволяє застосовувати метод навіть у випадках високого рівня тривожності, посттравматичних станів і соматичних проявів тривоги. Крім того, біосугестія легко поєднується з іншими терапевтичними підходами, створюючи комплексні програми корекції тривожності.

## Порівняння біосугестивної психотерапії з іншими видами терапій

Фокусна область	Роль клієнта	Швидкість ефекту	Особливості
<b>Біосугестивна психотерапія (БСТ)</b>			
тіло + психіка + несвідоме	активна участь	висока	інтегративний, безпечний, комплексний
<b>КПТ</b>			
когнітивні схеми, поведінка	активна участь	середня	фокус на мисленні та поведінці
<b>Гіпноз</b>			
несвідомі установки	пасивна участь	висока	директивний, може бути дискомфортним
<b>Тілесна терапія</b>			
м'язи, енергія	активна участь	середня	менш структурована, не завжди інтегрує когнітивний рівень
<b>Психоаналіз</b>			
несвідомі конфлікти	пасивна / рефлексивна	низька	глибокий, тривалий процес

Отже, *біосугестивна психотерапія* глибше працює з тілесним рівнем, ніж КПТ, менш директивна, ніж гіпноз, більш структурована, ніж тілесна терапія, має швидший ефект, ніж класичний психоаналіз, є екологічною та безпечною.

### *Емпіричні дослідження ефективності біосугестивної психотерапії*

Актуальність вивчення та корекції стрес-асоційованих станів у діяльності лікарів і психологів зумовила активне впровадження *біосугестивної психотерапії* у практику медико-психологічної допомоги. Ефективність БСТ в корекції високого рівня тривожності й ряду інших психоемоційних станів підтверджується низкою сучасних емпіричних досліджень. У низці досліджень, які наведені нижче, проаналізовано результати її застосування в осіб різних клінічних і соціальних категорій, що дозволяє оцінити універсальність та ефективність методу. Ці результати свідчать про значне зниження рівня

тривожності, поліпшення соматичного стану, стабілізацію емоційного фону тощо.

Зокрема, К. Зеленьська та Т. Красовська дослідили ефективність БСТ у 86 внутрішньо переміщених осіб (ВПО) із зони бойових дій віком 18–55 років. У 42,5% респондентів було діагностовано гостру реакцію на стрес, у 35,2% – пролонговану тривожно-депресивну реакцію, у 22,3% – змішану тривожно-депресивну реакцію, що свідчило про високу вираженість психоемоційних порушень. Основна група (50 осіб) поряд зі стандартним лікуванням за клінічними протоколами проходила курс БСТ, тоді як контрольна група (36 осіб) отримувала лише стандартну терапію. БСТ застосовувалася в закритих групах до 6 осіб упродовж 8 сеансів з інтервалом через одну добу. За результатами лікування в основній групі ВПО зафіксовано більш виражене зниження рівнів *тривоги* та *депресії* за шкалами *HADS* і *Гамільтона*, а також позитивні зміни копінг-стратегій. Крім того, суттєво зросли показники якості життя, зокрема сприйняття фізичного стану, незалежності дій, працездатності та духовної реалізації, чого не спостерігалось в контрольній групі (Зеленьська К., Красовська Т., 2020).

Підтвердження ефективності БСТ отримано і в інших дослідженнях українських науковців. Зокрема, у роботі Венгер О. взяли участь 165 осіб, з яких 114 пройшли курс БСТ. Було сформовано групи внутрішньо переміщених осіб (64 особи), осіб із постійним місцем проживання (51 особа) та контрольну групу (50 осіб), що дало змогу порівняти динаміку психоемоційних показників у різних соціальних умовах. Після курсу БСТ в групі ВПО тяжкий рівень *депресії* за шкалою *DASS-21* знизився з 15,6% до нормального рівня в 17,2%, а тяжкий рівень *тривоги* – до нормального в 28,12%. Аналогічна позитивна динаміка спостерігалася й у групі осіб із постійним місцем проживання. Важливим результатом стало суттєве поліпшення якості сну, яка нормалізувалася в 39,1% ВПО та в 40,0% осіб із ПМП. Крім того, кількість ВПО, які оцінювали свій рівень якості життя як високий, після корекції зросла ще на 7,8 (Венгер О., Іваніцька Т., 2023).

Дослідження демонструють високу ефективність БСТ у зниженні рівня *депресивних проявів* серед цивільного населення, яке перебуває в умовах війни в Україні. Оцінка результатів здійснювалася із застосуванням стандартизованого психодіагностичного інструменту *Beck Depression Inventory (BDI)*. У дослідженні взяли участь респонденти, які були розподілені на експериментальну групу, що проходила курс БСТ, та контрольну групу, яка отримувала стандартну психологічну підтримку. Вимірювання рівня депресії проводилося до початку терапії та після завершення повного курсу лікування, який складав 8 сесій. Результати показали, що в експериментальній групі середній показник депресії знизився з 28 до 14 балів за шкалою *BDI*, що відповідає зменшенню симптоматики на 50% та переходу від помірної до легкої депресії. У контрольній групі зниження було значно менш вираженим: середні показники зменшилися з 27 до 23 балів за *BDI*, що становить близько 15% і продовжує відповідати рівню помірної депресії. Статистична обробка даних із використанням *t*-тесту для незалежних вибірок підтвердила значущість відмінностей між групами ( $p < 0,05$ ). Отримані результати свідчать про виражений терапевтичний ефект БСТ та її суттєву перевагу над стандартними формами психологічної підтримки в зниженні рівня депресії в умовах воєнного стресу (Прудка Л., 2025).

Окремий напрям досліджень пов'язаний із застосуванням БСТ при *розладах кишечник-мозок (РКМВ)*, поширеність яких перевищує 40% у загальній популяції та значно зростає в умовах хронічного стресу. О. Губська БСТ застосовувала в роботі з мешканцями деокупованих населених пунктів Київщини з вираженими тривожно-депресивними та соматичними скаргами. Після 5 сеансів БСТ в цієї групи зафіксовано зниження рівня *тривоги* за шкалою *HADS* з 24 до 18 балів, поліпшення і нормалізацію *сну* в 67,7% та 21,1% пацієнтів відповідно, а також зменшення інтенсивності *абдомінального болю* з  $(6,67 \pm 1,0)$  до  $(4,22 \pm 1,48)$  (Губська О., 2023)

Ефективність БСТ в корекції *больового синдрому* різної етіології в 148 пацієнтів психоневрологічного та стоматологічного профілю продемонстровано в дослідженні О. Осокіної. За результатами *Мак-Гілловського*

*опитувальника болю (MPQ)* у пацієнтів основної групи відзначено достовірне зменшення інтенсивності болю ( $p < 0,05$ ), тоді як у контрольній групі істотних змін не виявлено (Осокіна О. та ін., 2017). Важливі дані отримано й щодо *психосоматичних захворювань*. У дослідженні В. Сінайка серед хворих на цукровий діабет 2 типу включення БСТ до стандартного лікування забезпечило поліпшення емоційного стану у 82,3% пацієнтів та зниження тривожності в 72,8%, що суттєво перевищувало показники контрольної групи (Сінайко В. та ін. 2021). Подібні результати були простежені С. Невзоровою в пацієнтів із тиреотоксикозом, у яких після курсу БСТ рівні тривоги та депресії за шкалами *Гамільтона* знижувалися значно інтенсивніше, ніж при застосуванні лише гормонотерапії. У дослідженні взяли участь 52 пацієнти з *тиреотоксикозом*, яких було розподілено на три групи. До першої групи ввійшли 24 пацієнти, які отримували гормональну терапію та пройшли курс БСТ. У другій групі – 21 пацієнт, яких лікували в ендокринолога з використанням гормональних препаратів, але без БСТ. Третю групу становили 7 пацієнтів, які не отримували гормонотерапії, проте пройшли курс БСТ. Оцінка психічного стану здійснювалася за шкалами *тривоги* та *депресії Гамільтона (HARS, HDRS)*. На початку дослідження середній рівень тривоги становив  $18 \pm 2,3$  бала, депресії –  $13 \pm 1,2$  бала. Після завершення лікування у всіх групах відзначалося зниження показників тривоги та депресії. Рівень тривоги знизився так: у першій групі – з  $18 \pm 2$  до  $3 \pm 2$  балів, у другій – із  $17 \pm 2$  до  $11 \pm 2$  балів, у третій – з  $16 \pm 2$  до  $7 \pm 1$  балів. За шкалою депресії Гамільтона показники зменшилися: у першій групі – з  $12 \pm 1$  до  $2 \pm 1$  балів, у другій – з  $13 \pm 1$  до  $5 \pm 1$  балів, у третій – з  $12 \pm 1$  до  $3 \pm 1$  балів. Отримані результати свідчать, що БСТ є ефективною для зниження рівня тривоги та депресії в пацієнтів з тиреотоксикозом. Гормонотерапія забезпечує помірний позитивний ефект, тоді як біосугестивна психотерапія сприяє більш швидкому та вираженому покращенню психічного стану. Найвищу ефективність продемонструвала комбінація гормонотерапії та БСТ, що дозволяє рекомендувати її включення до комплексного лікування тиреотоксикозу (Невзорова С., 2020).

В умовах воєнних дій особливого значення набуває реабілітація дітей і підлітків. За даними Ю. Яцишиної, після курсу до 8 сеансів БСТ в 46 дітей і підлітків позитивна динаміка відзначалася у 89,5% випадків із найбільшим поліпшенням показників сну, депресії та вегетативних розладів.

У всіх зазначених випадках застосування *біосугестивної психотерапії* сприяло зниженню тривоги, стабілізації емоційного стану та підвищенню якості життя, що дозволяє розглядати цей метод як перспективну й універсальну складову комплексної медико-психологічної допомоги. Вплив *біосугестивної психотерапії* на тривожність можна представити схематично.

#### *Вплив БСТ на тривожність*

├ Тілесна релаксація → ↓ м'язовий тонус, ↓ дихальна частота

├ Сугестивні формули → зміна когнітивних та емоційних патернів

├ Інтеграція переживань → адаптивна трансформація тривожних сигналів

├ Техніки саморегуляції → стійке підтримання внутрішньої рівноваги

└ Результат → зниження тривожності, стабілізація фізіологічних і психоемоційних показників

Емпіричні дослідження підтверджують високу ефективність біосугестивної психотерапії в корекції тривожності. Метод забезпечує швидке зниження рівня тривожності, поліпшення соматичного стану, нормалізацію серцевого ритму, відновлення сну та підвищення емоційної стабільності. Ефект є довготривалим завдяки інтеграції тілесних і психічних змін, а також навичкам саморегуляції. Це робить метод особливо цінним у практичній психології та психотерапії тривожних розладів.

#### *Емпіричне дослідження ефективності біосугестивної психотерапії при психоемоційному вигоранні*

У дослідженні В. Прінца та співавторів було звернено увагу на такий взаємопов'язаний із тривожністю компонент, як психоемоційне вигорання (Прінц В., Олійник В., Чорна Н., 2026). У дослідженні, яке було спрямоване на визначення рівня психоемоційного вигорання у вибірці із 40 осіб, для аналізу

ступеня сформованості симптомів емоційного вигорання обрано методику В. Бойка «Діагностика рівня емоційного вигорання», яка дала змогу ідентифікувати три ключові стадії розвитку синдрому: фазу напруження, фазу резистентії (опору) та фазу виснаження. Результати дослідження представлено в таблиці

#### Рівні емоційного вигорання за методикою В. Бойка

Фаза емоційного вигорання	Представлення різних рівневих груп емоційного вигорання (у%)		
	низький рівень	середній рівень	високий рівень
Фаза напруження	32,5	40	27,5
Фаза резистентії (опору)	27,5	45	27,5
Фаза виснаження	40	32,5	27,5
Загальний рівень емоційного вигорання	32,5	40	27,5

Відповідно до результатів, представлених у таблиці, найвищі показники виявлено у *фазі напруження*: 67,5% респондентів продемонстрували середній і високий рівні, що свідчить про значне психоемоційне навантаження. Зазначені показники відображають підвищену тривожність, нервово-емоційну напругу, суб'єктивне відчуття дефіциту часу, високий рівень відповідальності та часте перебування у стресових ситуаціях. Ці прояви відповідають початковому етапу формування синдрому емоційного вигорання та вказують на перебування більшості опитаних у стані тривалої мобілізації адаптаційних ресурсів організму за відсутності умов для повноцінного відновлення. За пролонгованого впливу стресових факторів фаза напруження може поступово трансформуватися у фазу резистентії.

У *фазі резистентії* середній рівень вираженості зафіксовано в 45% респондентів, високий – у 27,5%, що свідчить про активізацію психологічних захисних механізмів у понад 70% опитаних. Це проявляється в зниженні емоційної чутливості, обмеженні емпатії та емоційному дистанцюванні від професійної та міжособистісної взаємодії. Хоча зазначені реакції мають тимчасово адаптивний характер, їх тривале збереження зумовлює деформацію

професійної поведінки та сприяє формуванню стійких психоемоційних порушень, що визначає фазу резистенції як перехідний етап у розвитку синдрому вигорання.

У фазі виснаження високий рівень емоційного виснаження виявлено у 27,5% респондентів, що свідчить про істотне виснаження психоемоційних і фізичних ресурсів, зниження життєвого тону та мотивації. Середній рівень зафіксовано в 32,5% опитаних, що вказує на наявність початкових проявів психоемоційного виснаження. Такий стан є тривожним і за відсутності своєчасних психопрофілактичних заходів може призводити до зниження ефективності діяльності та погіршення загального стану здоров'я. Отже, можна констатувати, що більшість респондентів (67,5%) мають середній або високий рівень емоційного вигорання. Це свідчить про наявність виражених ознак психоемоційного напруження, перевтоми та зниження емоційної стабільності.

Отримані дані підтверджують актуальність проблеми емоційного вигорання та необхідність її профілактики. Доцільним є впровадження психокорекційних і відновлювальних програм, спрямованих на зниження рівня стресу й тривожності, підвищення емоційної стабільності та розвиток навичок саморегуляції. Зокрема, одним із ефективних напрямів у межах інтегративної медико-психологічної реабілітації є застосування БСТ, яка спрямована на відновлення психофізіологічної рівноваги, мобілізацію внутрішніх ресурсів особистості та стабілізацію позитивного емоційного стану (Matias M., Prints V., 2024). На завершальному етапі дослідження після восьмого сеансу БСТ зафіксовано помітне покращення показників.

#### **Рівні емоційного вигорання після проведення біосугестивної психотерапії**

Фаза емоційного вигорання	Представлення різних рівневих груп емоційного вигорання (у%)		
	низький рівень	середній рівень	високий рівень
фаза напруження	75	25	0
фаза резистенції (опору)	80	20	0
фаза виснаження	85	15	0
загальний рівень емоційного вигорання	80	20	0

Після проведеної роботи із застосуванням біосугестивної психотерапії спостерігалася виражена позитивна динаміка в стані респондентів, що підтверджується даними таблиці.

У *фазі напруження* частка респондентів із низьким рівнем зростає до 75%, тоді як середній рівень зафіксовано у 25%, а високого рівня не виявлено. Отримані результати свідчать про суттєве зниження емоційної напруги, тривожності та внутрішнього стресу, що проявлялося в підвищенні емоційної рівноваженості та загального психоемоційного спокою опитаних.

У *фазі резистенції* зафіксовано виражене покращення: 80% респондентів мають низький рівень, 20% – середній, а високий рівень відсутній, що свідчить про зменшення психологічного захисту й підвищення адаптивності.

Найбільш позитивна динаміка спостерігається у *фазі виснаження*: у 85% опитаних виявлено низький рівень, у 15% – середній, без ознак високого виснаження, що підтверджує відновлення психоемоційних і фізичних ресурсів.

Загальний рівень емоційного вигорання характеризується позитивною динамікою: у 80% респондентів зафіксовано низький рівень, у 20% – середній, тоді як високий рівень відсутній, що вказує на мінімізацію ризиків хронічного стресу, тривожності та професійного виснаження.

Зміна рівнів емоційного вигорання після проведення сеансів біосугестивної психотерапії відображена в таблиці.

Після проведення восьми сеансів біосугестивної психотерапії зафіксовано суттєве покращення психоемоційного стану респондентів. В усіх фазах емоційного вигорання відзначено позитивну динаміку: високий рівень зник, середній значно зменшився, тоді як частка низького рівня зростає до 75–85%. Отримані результати підтверджують ефективність БСТ як засобу профілактики й подолання психоемоційного вигорання та тривожності, що сприяє гармонізації психофізичного стану й відновленню внутрішніх ресурсів особистості.

**Динаміка змін рівнів емоційного вигорання  
після проведення біосугестивної психотерапії**

Фаза емоційного вигорання	Рівень	Показники наповнюваності рівневих груп (у%)		Динаміка змін та аналіз
		до БСТ	після БСТ	
Фаза напруження	низький	32,5	75	Показник зріс на 42,5%. Зменшилася емоційна напруга, тривожність і дратівливість. Респонденти демонструють внутрішній спокій і зрівноваженість.
	середній	40	25	Зниження на 15%. Зменшилися прояви психоемоційного напруження.
	високий	27,5	0	Повне усунення високого рівня. Ознаки стресового переважання відсутні.
Фаза резистенції (опору)	низький	27,5	80	Показник зріс на 52,5%. Поліпшилася адаптивність, зменшилася емоційна відстороненість.
	середній	45	20	Зниження на 25%. Зменшилися прояви емоційного захисту.
	високий	27,5	0	Високий рівень зник повністю. Покращення психоемоційної стабільності.
Фаза виснаження	низький	40	85	Зростання на 45%. Відновлено психофізичний ресурс, зменшено втому та апатію.
	середній	32,5	15	Зниження на 17,5%. Зменшення проявів виснаження.
	високий	27,5	0	Повна відсутність високого рівня, що свідчить про емоційне відновлення.
Загальний рівень емоційного вигорання	низький	32,5	80	Підвищення на 47,5%. Значне покращення загального емоційного стану.
	середній	40	20	Зниження на 20%. Менше проявів вигорання.
	високий	27,5	0	Повна відсутність високого рівня – показник відновлення.

Отже, біосугестивна психотерапія довела свою ефективність і є дієвим засобом профілактики та подолання психоемоційного вигорання, що сприяє зниженню напруження та тривожності, відновленню внутрішніх ресурсів і підвищенню емоційної стійкості (Олійник В., Принц В., 2025). Отримані

результати підтверджують доцільність застосування БСТ в системі інтегративної медико-психологічної реабілітації для гармонізації психоемоційного стану, покращення якості життя та подальшого впровадження у клінічну й консультативну практику.

*Практичні аспекти й переваги застосування  
біосугестивної психотерапії*

Біосугестивна психотерапія зарекомендувала себе як ефективний метод у різних галузях психологічної практики. Її застосування передбачає адаптацію технік залежно від віку, психофізіологічного стану клієнта й специфіки проблеми. Метод відзначається високою універсальністю, дозволяючи працювати як з індивідуальними, так і з груповими клієнтами.

У *дорослій практиці* біосугестія ефективна при високому рівні тривожності, стресових станах, панічних атаках і соматоформних розладах. Сеанси включають діагностику тривожності, тілесну релаксацію, сугестивні формули й інтеграцію переживань, що дозволяє швидко знизити психофізіологічне збудження. Метод підходить для людей з різним рівнем самосвідомості та психоемоційної стабільності, оскільки забезпечує контрольований і безпечний вплив на психіку. Практичний досвід показує, що ефект спостерігається вже після 3–5 сесій і в клієнтів підвищується мотивація до подальшої терапії (Молчанюк П., Гаврилькевич В., 2025; Прудка Л., 2025; Чорна Н., 2024).

У *дитячій психології* застосовуються адаптовані форми біосугестії, що враховують вікові та когнітивні особливості дітей. Дихальні та релаксаційні техніки спрощуються, а сугестивні формули набувають образного або ігрового характеру (Стражний О., 2024). Діти вчатья усвідомлювати тілесні відчуття та перетворювати тривожні сигнали в конструктивні ігрові образи, що полегшує емоційне регулювання. Метод дозволяє ефективно працювати з дитячою тривожністю, страхами та симптомами ПТСР, особливо в дітей, які пережили травматичні події. Крім того, батьки можуть активно залучатися до процесу,

підтримуючи саморегуляцію дитини в повсякденному житті (Ящишина Ю., 2023).

Біосугестивна психотерапія є особливо актуальною в роботі з *військовослужбовцями та ветеранами*, які пережили бойові стреси та ПТСР. Метод дозволяє знижувати високий рівень тривожності, стабілізувати фізіологічні показники та відновлювати емоційну стійкість. Тілесна релаксація та сугестивні формули сприяють переробці травматичних переживань без повторної травматизації. Практичне застосування показує, що інтеграція біосугестії з традиційними психотерапевтичними та реабілітаційними програмами значно підвищує ефективність відновлення (Молчанюк П., Гаврилькевич В., 2025; Принц В., Конюшенко О., Стебло Л., 2025).

У *клінічній психології* метод застосовується при тривожних розладах, депресивних станах, соматоформних проявах і психосоматичних захворюваннях. Біосугестивна психотерапія дозволяє швидко нормалізувати психофізіологічний стан, знизити тривожність і покращити емоційну стабільність. У реабілітаційних центрах метод інтегрують із фізіотерапією, тілесними практиками та груповими програмами психосоціальної підтримки. Такий комплексний підхід сприяє довготривалому ефекту й підвищенню адаптаційних ресурсів клієнтів (Іваніцька Т., 2020; Толстая Т., 2021).

Біосугестивна психотерапія має низку важливих *переваг*, які роблять її ефективною в практичній психології:

1. *Простота* – техніки легко засвоюються як терапевтом, так і клієнтом, що забезпечує швидкий старт терапії.
2. *Швидкість ефекту* – значне зниження тривожності та психофізіологічного збудження спостерігається вже після кількох сеансів.
3. *Можливість поєднання з іншими методами* – метод ефективно інтегрується з КПТ, психоаналізом, тілесною терапією, груповими програмами тощо.
4. *Безпечність при високій тривозі та ПТСР* – терапія мінімізує ризик повторної травматизації, дозволяє клієнту залишатися в ресурсному стані та контролювати процес зміни.

## Практичні сфери застосування біосугестії

Сфера застосування	Особливості використання	Цільова група
дорослі	індивідуальні сесії, повна програма релаксації	високий рівень тривожності, панічні атаки
діти	адаптовані вправи, ігрові форми	тривожні діти, страхи, ПТСР
військові та ветерани	фокус на тілесну релаксацію та стабілізацію	посттравматичні стани, бойовий стрес
клінічна психологія	інтеграція з психотерапевтичними програмами	психосоматичні та тривожні розлади
реабілітаційні центри	комбіновані програми з фізіотерапією	відновлення після травм і стресів

### *Перспективи розвитку методу біосугестивної психотерапії*

БСТ продовжує активно розвиватися, зокрема завдяки інтеграції з сучасними технологічними та психотерапевтичними інноваціями. Ураховуючи швидкі зміни у сфері психологічної практики та зростання попиту на ефективні й безпечні методи зниження тривожності, визначаються кілька перспективних напрямів розвитку. Вони спрямовані на підвищення ефективності терапії, доступності для різних груп населення та стандартизації методики.

Використання *віртуальної реальності (VR)* дозволяє створювати контрольовані стресові ситуації, у яких клієнт може застосовувати навички саморегуляції та релаксації в безпечному середовищі. Біосугестивна психотерапія в поєднанні з VR-терапією дозволяє *швидше знижувати тривожність, тренувати адаптивні патерни реагування й інтегрувати тілесні та когнітивні техніки*. Крім того, VR-технології надають можливість точного моніторингу фізіологічних реакцій клієнта, що дозволяє терапевту оперативно коригувати протокол. Таке поєднання перспективне як для індивідуальної, так і для групової терапії, зокрема у військових і дітей з високим рівнем тривожності.

Використання *біофідбек-технологій* дозволяє клієнту безпосередньо спостерігати за змінами у фізіологічних параметрах (серцевий ритм, частота дихання, напруга м'язів) під час релаксаційних і сугестивних практик. Такий

підхід *підвищує усвідомленість клієнта, прищвиджує ефект саморегуляції та стимулює активну участь у процесі терапії* (Попелюшко Р., 2020). Біофідбек може застосовуватися як у клінічній практиці, так і в реабілітаційних центрах для оптимізації програми БСТ. Цей напрям є особливо цінним у роботі з високою тривожністю, панічними атаками та посттравматичними станами.

Розробка *мобільних додатків* для біосугестивної психотерапії відкриває можливості дистанційного застосування методу. Клієнти можуть виконувати вправи релаксації, дихальні техніки та самонавіювання в зручний час і в комфортному середовищі. Додатки можуть містити інструкції, аудіофайли, графіки моніторингу прогресу та інтерактивні нагадування для щоденної практики. Такий підхід сприяє *підвищенню доступності та регулярності застосування методу*, що важливо для довготривалого підтримання терапевтичного ефекту.

Одним із важливих напрямів є *розробка та стандартизація протоколів біосугестивної психотерапії*, що дозволить підвищити наукову обґрунтованість і реплікабельність методики. Стандартизовані протоколи полегшать навчання терапевтів, зменшать суб'єктивний вплив фахівця та сприятимуть інтеграції методу в клінічну практику та дослідження. Важливо визначити оптимальну тривалість сеансів, кількість повторів формул, поєднання тілесних і когнітивних вправ для різних категорій клієнтів. Це забезпечить *системність і прогнозованість результатів терапії*.

Як зазначалося вище, біосугестивна психотерапія має високий потенціал у психосоціальної реабілітації ветеранів. Вона дозволяє одночасно працювати з тілесними проявами стресу, емоційною нестабільністю та когнітивними порушеннями, що часто супроводжують ПТСР (Молчанюк П., Гаврилькевич В., 2025; Принц В., Конюшенко О., Стебло Л., 2025). Поєднання біосугестії з груповими програмами підтримки, фізіотерапією та соціальною адаптацією сприяє *підвищенню адаптивних ресурсів і якості життя ветеранів*. Розширення програми реабілітації з використанням сучасних технологій (VR, біофідбек, мобільні додатки) робить метод ще більш ефективним і доступним.

## Перспективні напрями розвитку біосугестивної психотерапії

Напря́м	Ме́та	Потенційний ефект
Інтеграція з VR-терапією	контрольоване опрацювання тривоги	підвищена адаптивність, швидший ефект
Біофідбек	усвідомлення фізіологічних реакцій	швидка саморегуляція, активна участь клієнта
Мобільні додатки	дистанційна практика	регулярність, доступність, підтримка ефекту
Стандартизація протоколів	реплікабельність, навчання терапевтів	системність, прогнозованість результатів
Психосоціальна реабілітація ветеранів	комплексна робота з тілом, емоціями та когніцією	підвищення адаптивних ресурсів, покращення якості життя

*Отже, біосугестивна психотерапія* – ефективний, надійний і науково обґрунтований метод корекції високого рівня тривожності. Її цінність полягає в комплексному впливі на тілесний, емоційний і когнітивний рівні, що дозволяє одночасно зменшувати фізіологічне збудження, регулювати емоційні стани та трансформувати негативні когнітивні патерни. Метод активує природні механізми саморегуляції та нейропластичності, сприяючи формуванню адаптивних патернів реагування на стресові ситуації.

Емпіричні дослідження підтверджують, що біосугестивна психотерапія дозволяє швидко знижувати рівень ситуативної тривожності, покращувати сон, нормалізувати серцевий ритм і зменшувати соматичні симптоми. Тривалість ефекту може зберігатися від кількох місяців до кількох років, особливо при регулярному використанні технік саморегуляції. Цей метод виявився ефективним у різних категоріях населення: дорослі, діти, військові та ветерани, пацієнти клінічних і реабілітаційних центрів. Переваги біосугестивної психотерапії включають швидкість досягнення терапевтичного результату, безпечність, простоту застосування та можливість поєднуватися з іншими психотерапевтичними методами. Завдяки універсальності та адаптивності метод

стає важливим інструментом сучасної психологічної практики, особливо в умовах підвищеного психоемоційного навантаження, соціальної нестабільності та зростання рівня стресу в населення.

Перспективними напрямками розвитку є інтеграція методу з VR-терапією, біофідбеком, мобільними додатками, стандартизація протоколів та застосування в психосоціальній реабілітації ветеранів. Це відкриває нові можливості для підвищення ефективності терапії, доступності для різних груп клієнтів і наукового обґрунтування методики. Отже, біосугестивна психотерапія – перспективний, комплексний і практично цінний метод роботи з високим рівнем тривожності та психотравматичними станами.

## **Нейропсихологічні аспекти сенсомоторної стимуляції нейрогенезу у дітей засобами терапевтичної іграшки «плюшевий ведмедик»**

*Іграшка – це не просто річ,  
це свідок перших перемог дитини над своїм страхом.*

Проблема психологічного супроводу дітей у контексті стимуляції нейрогенезу залишається актуальною в умовах сучасних соціальних та освітніх викликів. Нейрогенез як процес утворення нових нейронних зв'язків є ключовим механізмом для адаптації дитини до змін, формування когнітивних навичок та емоційної стійкості (Kempermann G. et al., 2018). Однак, незважаючи на значний науковий інтерес до нейропластичності (Pascual-Leone A. et al., 2005), питання щодо використання простих і доступних інструментів, таких як іграшки, для підтримки цього процесу залишається недостатньо дослідженим.

На сьогодні існують методики, що використовують іграшки для розвитку моторики й соціальних навичок, проте вони недостатньо інтегровані з нейропсихологічними знаннями про нейрогенез і нейропластичність. Відсутність узагальнених підходів до використання цього інструменту в психологічній практиці обмежує його застосування в терапевтичних, корекційних і розвиткових програмах.

Іграшка, зокрема плюшевий ведмедик, може виконувати роль «перехідного об'єкта» (Winnicott D., 2005), що допомагає дитині відчувати безпеку та стимулює емоційний комфорт, необхідний для активізації нейрогенезу. Це зумовлює необхідність розробки методологічних основ, які б інтегрували знання з нейропсихології, дитячої психології та терапевтичних методів для ефективного використання іграшки в роботі з дітьми. Ураховуючи актуальність проблеми, особливо важливим стає науковий аналіз можливостей використання іграшки як інструменту психологічної підтримки розвитку нейрогенезу в дітей. Це потребує розробки комплексних моделей, які б дозволяли інтегрувати сенсорну, емоційну та когнітивну складові розвитку, а також забезпечували ефективну підтримку дітей у різних соціальних та освітніх умовах.

*Аналіз останніх досліджень із проблеми.* Феномен використання іграшки як інструменту психологічної підтримки розглядається в сучасних дослідженнях через призму його впливу на нейрогенез і психоемоційний розвиток дитини. Дослідники (Doidge N., 2007; Kolb B, Gibb R., 2011) підкреслюють: тактильна взаємодія з м'якими іграшками активує нейропластичність, що є ключовим механізмом для формування нових нейронних зв'язків у дитячому мозку. На молекулярному рівні цей процес опосередковується нейротрофічними факторами, зокрема BDNF, який регулює виживання нейронів та синаптичну пластичність і рівень якого підвищується у відповідь на збагачений сенсорний досвід (Duman R. S., et al. et al., 2019).

У контексті теорії прихильності (Боулбі Дж; Ейнсворт М.) іграшка розглядається як перехідний об'єкт, що забезпечує емоційну стабільність і почуття безпеки в дітей, особливо в умовах стресу чи нових соціальних ситуацій. Цей підхід підкріплюється дослідженнями, які показують, що такі об'єкти допомагають дитині краще адаптуватися до змін і розвивати емоційну саморегуляцію через підтримку відчуття безпеки за відсутності значущого дорослого (Winnicott D., 2005). Нейрофізіологічне пояснення цього механізму пропонує полівагальна теорія Поргеса (Porges, 2011): м'яка текстура іграшки, її характерне обличчя з великими очима відповідно до концепції «дитячих схем» (kindchenschema) Конрада Лоренца (Glocker et al., 2009) та кінстетичний досвід обіймання активують нейроцепцію безпеки одночасно через три незалежні сенсорні канали – тактильний, зоровий і пропріоцептивний, переводячи автономну нервову систему дитини в стан вентральної вагальної регуляції, оптимальний для навчання та нейропластичних змін. Крім того, теорія ігрової діяльності (Piaget J., 1992) наголошує на важливості гри як засобу розвитку вищих психічних функцій, таких як уява, мовлення та соціальні навички. Плюшевий ведмедик у цьому контексті виступає ігровим партнером, що сприяє розвитку емоційного інтелекту й соціальної компетентності.

У рамках ігрової терапії іграшка використовується як об'єкт проєкції, через який дитина може виражати свої емоції, страхи та внутрішні конфлікти. Цей підхід дозволяє терапевту працювати з емоційними станами дитини в

безпечній і зрозумілій для неї формі. Також метод сенсорної інтеграції підкреслює важливість тактильних стимулів для покращення обробки сенсорної інформації, що є особливо актуальним для дітей із порушеннями сенсорної обробки. Використання іграшки як сенсорного інструменту сприяє розвитку адаптивних навичок і зниженню рівня тривожності. З одного боку, іграшка виконує роль емоційного стабілізатора, що задовольняє базові психологічні потреби дитини в безпеці та прихильності (Baumeister R. & Leary M., 1995). З іншого – вона виступає інструментом для розвитку когнітивних і соціальних навичок, що підтверджується дослідженнями в галузі нейропсихології та педагогіки (Crick N., & Grotpeter J., 1996; Werner & Crick N., 2004). Це засвідчує ефективність використання іграшки як засобу для підтримки нейрогенезу й загального розвитку дитини. Такий інструмент знайшов широке застосування в різних сферах психологічної практики: у терапії дітей із порушеннями сенсорної інтеграції, у роботі з тривожними дітьми та в супроводі соціально-емоційного розвитку дошкільнят. У дитячому віці, коли мозок особливо чутливий до зовнішніх впливів, використання іграшки може мати довгостроковий позитивний вплив на формування нейронних мереж і психологічну стійкість.

Метою публікації є теоретичне обґрунтування та розробка методологічних основ використання іграшки як інструменту психологічної підтримки розвитку нейрогенезу в дітей, зокрема через вплив на нейропластичність, когнітивний розвиток і соціальну адаптацію. У статті розглядаються ключові механізми впливу тактильного контакту, емоційної взаємодії та ігрової діяльності. Ці механізми сприяють формуванню нейропластичності, когнітивному розвитку, соціальній адаптації дитини. На основі аналізу сучасних досліджень у галузі нейропсихології (Doirdg N., 2007; Kolb B, Gibb R., 2011), дитячої психології та терапевтичних методів (Winnicott D, 2005) пропонується модель ігрової терапії, яка інтегрує сенсорну, емоційну, когнітивну складові розвитку. Ця модель включає три основні компоненти: *сенсорну стимуляцію, емоційну підтримку та когнітивний розвиток*, що дозволяє ефективно працювати з різними аспектами дитячого розвитку.

Іграшки як елемент зовнішнього середовища можуть виконувати функцію важливого стимулюючого фактора, що впливає на процеси нейрогенезу й нейропластичності в дітей. Вони сприяють утворенню нових нейронних зв'язків через взаємодію з навколишнім середовищем та емоційну активацію. У ранньому віці мозок дитини характеризується підвищеною пластичністю, що робить його особливо чутливим до різноманітних зовнішніх стимулів, зокрема тих, що пов'язані з ігровою діяльністю. Іграшки, які викликають емоційні реакції або стимулюють креативне мислення, можуть активізувати нейронні мережі, відповідальні за функції пам'яті, навчання й емоційної регуляції. Це особливо важливо в контексті нейрогенезу в гіпокампі – структурі мозку, яка відіграє ключову роль у формуванні нових знань та емоційних реакцій (Doirdg N., 2007).

Процеси нейрогенезу в дитячому мозку відбуваються з високою інтенсивністю, а іграшки можуть виступати каталізаторами цих процесів, сприяючи утворенню нових нейронних зв'язків. Під час гри, особливо в умовах інтерактивних сценаріїв, дитина залучає численні сенсорні, когнітивні й емоційні системи мозку. Така активність може стимулювати проліферацію стовбурових клітин і їх подальшу диференціацію в нейрони, які формують нові зв'язки в ключових ділянках мозку, таких як гіпокамп. Ця структура відіграє важливу роль у процесах навчання, пам'яті, емоційної регуляції (Kolb B, Gibb R., 2011). Крім того, активність, пов'язана з грою, сприяє міграції нових нейронів до відповідних ділянок мозку, що є необхідною умовою для їх інтеграції в складніші нейронні мережі.

Важливим аспектом є те, що іграшки, які сприяють розвитку емоційного інтелекту, можуть ініціювати нейропластичні зміни в мозку через емоційну активність. Емоційні реакції, викликані ігровою діяльністю, здатні стимулювати формування нових зв'язків між нейронами, що сприяє адаптації до нових умов і ситуацій. На ефективність цього процесу впливає низка *чинників*:

- *фізична активність і гра*. Регулярні фізичні вправи підвищують рівень нейротрофічних факторів (BDNF), що стимулюють ріст нових нейронів і зміцнення нейронних зв'язків (Doirdg N., 2007);

- *соціальна взаємодія*. Взаємодія з оточенням і збагачене середовище позитивно впливають на нейрогенез, допомагаючи розвитку складних когнітивних і комунікативних навичок;

- *адекватний рівень сну*. Сон є критично важливим для консолідації пам'яті й процесу нейрогенезу, оскільки в цей період активізуються механізми відновлення та регенерації нейронних структур;

- *збалансоване харчування*. Особливо важливими є поживні речовини, зокрема омега-3 жирні кислоти, які відіграють ключову роль у підтримці пластичності нейронних мембран і сприяють утворенню нових синапсів (Kolb B, Gibb R., 2011).

Чинники, що гальмують нейрогенез:

- *хронічний стрес*. Тривалий стрес підвищує рівень кортизолу, який негативно впливає на гіпокамп і пригнічує процес нейрогенезу. Це особливо критично для дітей, які перебувають у несприятливому соціальному середовищі;

- *недостатній рівень фізичної активності*. Малорухливий спосіб життя знижує рівень нейротрофічних факторів і спричиняє атрофію нейронних зв'язків, що може негативно позначитися на когнітивному розвитку;

- *дефіцит соціальної взаємодії*. Відсутність емоційної підтримки та стимулюючого середовища призводить до зниження пластичності мозку й зменшення ефективності нейрогенезу.

Нейропластичність є фундаментальною властивістю нервової системи, що забезпечує здатність мозку змінювати свою структуру й функціональну організацію у відповідь на зовнішні та внутрішні впливи. Як зазначає один із популяризаторів ідеї про нейропластичність мозку Норман Дойдж, цей механізм відіграє вирішальну роль у процесах навчання, відновлення після травм і компенсації втрати нейронів (Doidge N., 2007). Саме завдяки нейропластичності мозок може адаптуватися до нових умов, розвивати нові навички та модифікувати свої функції відповідно до змінного середовища.

Нейропластичність проявляється в кількох формах, що відображають різні аспекти адаптивних змін мозку. Одним із ключових типів є *синаптична пластичність*, яка включає зміни в силі зв'язків між нейронами. Ці зміни

відбуваються у відповідь на досвід і навчання, де посилення чи послаблення синаптичних з'єднань впливає на ефективність передачі нервових імпульсів. Відтак ці механізми лежать в основі формування пам'яті й когнітивних функцій.

Іншим важливим аспектом нейропластичності є *функціональна пластичність* – здатність мозку компенсувати функції пошкоджених ділянок. Це дає змогу здоровим ділянкам нервової системи виконувати функції втрачених або пошкоджених частин мозку.

Третій тип пластичності – *структурна пластичність*, яка включає зміни в самій структурі мозку. Ці процеси включають ріст нових нейронів (нейрогенез) і формування нових синаптичних зв'язків. Структурна пластичність особливо виражена в дитячому віці, коли відбувається формування основних нейронних мереж, але вона також продовжується в дорослому житті. Важливим аспектом структурної пластичності є нейрогенез, який зберігається навіть у дорослому віці, зокрема в гіпокампі – ділянці мозку, що відповідає за пам'ять і навчання (Kolb B., Gibb R., 2011).

Розуміння нейрогенезу як структурного механізму нейропластичності потребує звернення до його молекулярного рівня регуляції. Нейрогенез не є автономним процесом, а контролюється складною мережею нейротрофічних факторів, які виступають біохімічними «перемикачами» між сенсорним досвідом дитини й реальними змінами в структурі мозку. Ключову роль у цій мережі відіграє нейротрофічний фактор мозку (Brain-Derived Neurotrophic Factor, BDNF), що регулює виживання, диференціацію нейронів і синаптичну пластичність. Дослідження відомого американського професора психіатрії та фармакології Рональда Думан та його колег підтверджують, що зниження рівня BDNF в гіпокампі та префронтальній корі корелює з погіршенням когнітивних і емоційних функцій, натомість активність-залежне вивільнення BDNF через позитивний досвід та сенсорну взаємодію відновлює синаптичні зв'язки і забезпечує нейропротективний ефект (Duman R. S., Deyama S. & Fogaça M. V., 2021).

Поряд із BDNF важливу роль відіграють Nerve Growth Factor (NGF), Insulin-like Growth Factor-1 (IGF-1) та Vascular Endothelial Growth Factor (VEGF).

Останній стимулює ангиогенез – утворення нових кровоносних судин, що є необхідною умовою для виживання новоутворених нейронів, оскільки без адекватного кровопостачання до 70% нових клітин гіпокампу гинуть протягом перших чотирьох тижнів (Kempermann G., 2019). Отже, нейрогенез є не лише нейрональним, а й судинним процесом, залежним від загального фізіологічного стану дитини.

Принципово важливим є те, що комплексна терапевтична взаємодія, яка поєднує тактильну стимуляцію, емоційну активацію та ігровий компонент, здатна запустити нейрохімічні процеси, недосяжні при ізольованому впливі одного чинника. Зокрема, провідні канадські дослідники в галузі поведінкової нейробиології Браян Колб та Роббін Гібб показали, що тактильна стимуляція через контакт із м'якими об'єктами підвищує вироблення нейротрофічного фактору FGF-2 у мозку дитини, що стимулює пластичні зміни в нейронних мережах (Kolb B., & Gib R., 2011). Аналогічний ефект спостерігається при збагаченому середовищі й емоційно значущому ігровому досвіді. Саме тому взаємодія дитини з плюшевою іграшкою, що одночасно задіює тактильну, емоційну й уявну активність, є нейробиологічно більш ефективною, ніж ізольована стимуляція одного сенсорного каналу.

Отже, період дитинства – критично важливий етап розвитку головного мозку, оскільки саме в цей час нейропластичність досягає свого піку. Активне формування нових нейронних зв'язків, адаптація мозкових структур відбуваються у відповідь на середовище, сенсорний досвід і соціальні взаємодії. Що більш стимулюючим є оточення дитини, то сприятливіші умови для розвитку когнітивних, емоційних і соціальних навичок.

Зупинимось на обговоренні позитивних факторів, які впливають на нейропластичність у дитячому віці.

1. *Гра* виконує ключову роль у формуванні нейронних зв'язків і розвитку моторних, когнітивних, соціальних навичок. Дослідження Н. Дойджа підтверджують, що активна гра сприяє утворенню нових синаптичних зв'язків, особливо в корі головного мозку й гіпокампі. Сенсорна стимуляція, така як дотик, музика, тактильні ігри та взаємодія з об'єктами навколишнього

середовища, позитивно впливає на організацію нейронних мереж. Це важливо для розвитку навичок сприйняття й адаптації (Doideg N., 2007).

2. *Вивчення нових мов, музики та залучення до творчих активностей* є потужними чинниками, які стимулюють розвиток когнітивних функцій. Дослідження нейробіологів (Bialystok, 2009) показують, що двомовність підсилює виконавчі функції мозку, покращує гнучкість мислення та сприяє формуванню більш розгалуженої нейронної мережі в лобній корі. За аналогією музична освіта обумовлює розвиток слухової кори, покращує пам'ять і координацію між півкулями головного мозку (Kolb B, Gibb R, 2011).

3. Нейропластичність мозку значною мірою залежить від *емоційного стану дитини*. Безпечне середовище, засноване на довірі, підтримці й стабільності, знижує рівень стресу та підвищує когнітивну ефективність. Взаємодія з чуйними дорослими сприяє розвитку префронтальної кори, яка відповідає за контроль емоцій і поведінки. Натомість відсутність стабільної підтримки або емоційна депривація можуть негативно вплинути на функціональну пластичність мозку, призводячи до порушень у регуляції стресових реакцій.

Одним із важливих інструментів, які підтримують цей процес, є ігрова терапія. Вона забезпечує емоційну та сенсорну базу, що сприяє формуванню нових нейронних зв'язків, особливо в умовах стресу або емоційних переживань. Важливу роль у цьому процесі відіграють іграшки, зокрема плюшевий ведмедик, які не лише заспокоюють, але й активізують ігрову діяльність. Взаємодія з подібними об'єктами допомагає дитині розвивати здатність до саморегуляції, що є ключовим для нейрогенезу – процесу творення нових нейронів. Цей процес має вирішальне значення для емоційного та когнітивного розвитку, забезпечуючи основу для подальшого навчання й адаптації дитини в різних життєвих ситуаціях.

Теоретичні підходи до використання ігрових методів психотерапії ґрунтуються на кількох ключових психологічних концепціях, що зосереджуються на емоційній підтримці дитини та стимулюванні нейропластичності. Однією з основних теорій є теорія прив'язаності, яка розглядає формування емоційних зв'язків між дитиною та значущими об'єктами

або людьми. Іграшка може виступати як об'єкт безпечної прихильності, що допомагає дитині відчувати себе в безпеці. Згідно з цією теорією, дитина формує емоційну стабільність через відчуття захищеності, яке сприяє розвитку здорової нейропластичності. Психологічна підтримка, що забезпечується іграшкою, уможливає розвиток позитивних нейронних зв'язків у мозку, що важливо для психоемоційного розвитку дитини (Evram G., 2018).

Використання іграшки в терапії дозволяє створити середовище, у якому дитина може вільно виражати свої емоції, що є необхідним для її емоційного розвитку й адаптації. Згідно з дослідженнями Олівії Гарріс та її співавторів, іграшка виступає як безпечний об'єкт, із яким дитина може взаємодіяти, виражаючи свої почуття й переживання, зокрема тривогу, страх, стрес (Harris O., Lloyd S., Ward J., 2021). Така взаємодія дозволяє знижувати рівень тривоги в дітей, допомагаючи їм справлятися з емоціями й підтримуючи розвиток нових нервових шляхів. Це дозволяє дітям адаптуватися до нових ситуацій, а також розвивати соціально-емоційні навички, що сприяють подальшому формуванню стабільних і здорових зв'язків з іншими людьми.

Теорія ігрової діяльності підкреслює важливість гри як основного інструменту розвитку дитини, оскільки в ігровій діяльності відображаються й трансформуються емоційні переживання, соціальні ролі, когнітивні навички. У цьому контексті іграшка стає важливим елементом ігрового процесу, що дозволяє дітям не тільки взаємодіяти з об'єктом, а й активно виражати свої емоції, переживати конфлікти, розвивати важливі соціальні навички. Ігри сприяють емоційному розвитку, оскільки діти можуть через гру з об'єктом безпосередньо переживати свої почуття, зокрема страх, радість, злість або смуток. Ведмедик як об'єкт безпечної прихильності створює середовище для емоційного самовираження, дозволяє дитині відтворювати ситуації, які допомагають розв'язувати внутрішні конфлікти. Відповідно до дослідження Baloui (2006), такий тип ігор підтримує розвиток не лише емоційної регуляції, а й соціальних навичок співпереживання, співпраці, здатності до вирішення проблем у межах соціальних взаємодій.

Залучення іграшки до гри активує ділянки мозку, такі як лімбічна система та префронтальна кора (Kolb B, Gibb R, 2011). В ігровій діяльності дитина отримує можливість виразити й обробити свої емоції, а також тренує навички, які будуть корисними для її соціалізації та розвитку в майбутньому.

Сенсорна інтеграція – це процес, у якому мозок обробляє, організовує та інтегрує сенсорні стимули з навколишнього середовища для створення когнітивної та моторної адаптації. Плюшевий ведмедик, як і будь-яка інша іграшка, завдяки своїй багатогранній сенсорній природі стає потужним інструментом для розвитку сенсорної інтеграції в дітей. Кожен елемент взаємодії з іграшкою – від дотику до її м'якої текстури, сприйняття її запаху, кольору або навіть простого візуального спостереження – активує різні сенсорні канали. Така багатоканальна стимуляція сприяє формуванню нових нейронних зв'язків, які є фундаментом для подальшого розвитку когнітивних функцій і моторних навичок.

Дослідження, проведене психологами-практиками з Йоганнесбургу, засвідчує, що сенсорна стимуляція при взаємодії з плюшевим ведмедиком забезпечує активність нейронних мереж, відповідальних за обробку тактильних, зорових і нюхових відчуттів. Це допомагає дітям краще організовувати інформацію з різних сенсорних каналів і формувати нові нейронні зв'язки, завдяки яким розвиваються навички сприйняття та моторної координації (Beyers L., Phipps W., Vorster C., 2017).

Згідно з теорією сенсорної інтеграції, стимулювання різних сенсорних систем через взаємодію з об'єктами, які мають емоційну значущість, дозволяє дитині інтегрувати сенсорний досвід і адаптуватися до нових ситуацій. Взаємодія з іграшкою може включати різноманітні аспекти, такі як тактильний контакт, спостереження за її рухами або навіть використання іграшки як інструменту для розвитку координації. Ці сенсорні стимулювання не лише сприяють розвитку моторних навичок, але й позитивно впливають на когнітивні функції, підвищуючи здатність дитини до адаптації та навчання.

Теоретичні підходи щодо застосування іграшок у корекційному процесі узагальнено в наступній таблиці.

## Теоретичні підходи до використання іграшки в психотерапії

Теоретичний підхід	Основні положення
Теорія прихильності	Іграшка виступає як об'єкт безпечної прихильності, що гарантує дитині емоційну стабільність, сприяючи формуванню позитивних нейронних зв'язків і розвитку здорової нейропластичності.
Теорія ігрової діяльності	Гра допомагає дитині виражати емоції, переживати внутрішні конфлікти, розвивати соціальні навички. Вона сприяє емоційній регуляції та адаптації через рольові взаємодії.
Теорія сенсорної інтеграції	Іграшка як сенсорний об'єкт створює передумови для розвитку нейронних мереж, пов'язаних із обробкою тактильних, зорових і нюхових стимулів. Це сприяє когнітивному та моторному розвитку дитини.

Теоретичні підходи до використання ігрових методів психотерапії підкреслюють важливість іграшки як інструменту для емоційної підтримки, когнітивного розвитку та соціальної адаптації дитини. Ці концепції створюють ґрунтовну наукову базу для розуміння того, як іграшка може впливати на нейропластичність і психоемоційний розвиток. Все ж вони не дають повної відповіді на основне питання: чому саме плюшевий ведмедик, порівняно з іншими іграшками чи сенсорними об'єктами, є настільки ефективним терапевтичним інструментом?

Відповідь на це питання пропонує одна з найбільш інтегративних сучасних нейрофізіологічних концепцій – полівагальна. Полівагальна теорія Стівена Поргеса описує три еволюційно-ієрархічні нейрорегуляторні системи автономної нервової системи та вводить поняття «нейроцепція» – підсвідоме нейронне оцінювання рівня безпеки або небезпеки в середовищі (Porges, 2011). Це оцінювання відбувається автоматично, поза свідомим контролем дитини, і визначає, у якому фізіологічному стані вона перебуває в конкретний момент. Згідно з цією теорією, автономна нервова система функціонує за ієрархічним принципом: у стані загрози активуються більш давні еволюційні захисні реакції

– мобілізація (симпатична система: боротьба або втеча) або іммобілізація (дорсальний вагальний комплекс: завмирання). Натомість відчуття безпеки активує філогенетично наймолодшу систему – вентральний вагальний комплекс, який відповідає за стан «соціальної залученості» (social engagement): здатність до уважного контакту, відкритої комунікації, довіри та навчання. Саме стан вентральної вагальної активації є оптимальним нейрофізіологічним середовищем для нейрогенезу, формування нових синаптичних зв'язків і засвоєння нового досвіду.

Мозок дитини, що перебуває в стані хронічного або гострого стресу (активованої симпатичної системи або дорсального вагального «завмирання»), фізіологічно не здатний до повноцінного навчання та нейропластичності. Інакше кажучи, жодна терапевтична техніка не матиме повного ефекту, доки нервова система дитини не отримає достатньо сигналів безпеки, щоб перейти в стан вентральної вагальної регуляції. Тут і проявляється унікальна перевага плюшевого ведмедика як терапевтичного об'єкта: він активує нейроцепцію безпеки одночасно через кілька незалежних сенсорних каналів, що є якісно відмінним від дії будь-якого одноканального стимулу.

*Перший канал – тактильний:* м'яка, тепла текстура плюшевої поверхні активує С-тактильні аференти – особливий тип повільних шкірних рецепторів, які сигналізують мозку про безпечний, афіліативний дотик, на відміну від жорстких або холодних поверхонь, що можуть асоціюватися із загрозою. Саме тактильна м'якість, а не форма чи розмір іграшки, є першим і найпотужнішим сигналом безпеки для автономної нервової системи дитини.

*Другий канал – зоровий:* мордочка плюшевого ведмедика з великими округлими очима, широким чолом і малими рисами відповідає концепції «дитячої схеми» (*Kindchenschema*), яка описана Лоренцем. Ця схема є набором інфантильних фізичних рис, що сприймаються як милі та мотивують піклувальну поведінку, маючи еволюційну функцію підвищення виживання потомства. Що принципово важливо з погляду полівагальної теорії: нейровізуалізаційні дослідження показують, що зорове сприйняття обличчя із *Kindchenschema* активує *nucleus accumbens* – ключову структуру мезокортиколімбічної системи,

пов'язану з очікуванням винагороди та мотивацією до піклування (Glocker et al., 2009). Це означає, що один лише погляд на ведмедика запускає нейрохімічні процеси, які сприяють стану безпеки та відкритості.

*Третій канал – кінстетичний та пропріоцептивний:* акт обіймання іграшки активує глибокий тиск на м'язи та суглоби, що через пропріоцептивну нервову систему сприяє зниженню загальної збудженості нервової системи, переходу до парасимпатичного домінування. Японський дослідник Х. Суміока встановив: обіймання м'якого об'єкта під час комунікації достовірно знижує рівень кортизолу як у крові, так і в слині учасників, що є об'єктивним нейроендокринним підтвердженням антистресового ефекту тактильного контакту з м'яким об'єктом (Sumioka H. et al., 2013).

#### **Канали нейроцепції безпеки при взаємодії з терапевтичною іграшкою «плюшевий ведмедик»**

<b>Канал</b>	<b>Механізм</b>	<b>Нейробіологічний ефект</b>
Тактильний	активація С-тактильних аферентів м'якою текстурою	сигнал безпечного афіліативного дотику для АНС
Зоровий	розпізнавання Kindchenschema (великі очі, широке чоло)	активація мозкових центрів задоволення та винагороди (nucleus accumbens), мотивація до піклування
Кінстетичний	глибокий тиск при обійманні через пропріорецептори	зниження кортизолу, парасимпатичне домінування

Таким чином, плюшевий ведмедик є унікальним мультисенсорним «передавачем безпеки», що одночасно активує тактильний, зоровий, кінстетичний канали нейроцепції і тим самим ефективніше за будь-який односенсорний терапевтичний стимул переводить автономну нервову систему дитини в стан вентральної вагальної регуляції. У цьому нейрофізіологічному стані дитина стає здатною до відкритої соціальної взаємодії, емоційного навчання та нейропластичних змін, що є передумовою для ефективності всіх інших терапевтичних технік, описаних у цій роботі.

Теоретичні підходи, розглянуті вище, набувають особливої практичної значущості в контексті концепції *сенситивних вікон розвитку* – певних часових відрізків, упродовж яких мозок дитини максимально пластичний до конкретних типів досвіду і, відповідно, найбільш відкритий до терапевтичного впливу. Якщо вплив досвіду на мозок є особливо сильним протягом обмеженого часового відрізка в розвитку, цей відрізок називають *сенситивним періодом*. Такі періоди дозволяють досвіду формувати нейронні ланцюги таким способом, який стає значно менш ефективним поза їхніми межами. Сучасна нейронаука виокремлює три ключові вікна розвитку, безпосередньо релевантні для практики застосування плюшевого ведмедика як терапевтичного інструменту (Knudsen, 2004).

*Перше вікно (0–3 роки) – прихильність і базова емоційна регуляція.* Цей період є визначальним для формування базових нейронних ланцюгів емоційної регуляції. Нейророзвиткові процеси, зокрема синаптичний прунінг і мієлінізація, що активно відбуваються в перші роки життя, формують емоційну схему мозку. Лімбічна система тісно пов'язана з прихильністю, а події довкілля, які впливають на розвиток автономно-лімбічних ланцюгів, вбудовані в афективно-регулювальні транзакції прихильності між дитиною та доглядачем. У цьому контексті плюшевий ведмедик виступає не як замітник людської прихильності, а як її доповнення й буфер: у моменти відсутності дорослого він продовжує забезпечувати тактильні й зорові сигнали безпеки, необхідні для нормального дозрівання фронто-лімбічних зв'язків. Більшість мієлінізованих шляхів формується в ранні роки, і хоча для деяких – зокрема у фронтальній корі – мієлінізація продовжується до третього десятиліття, швидкість та обсяг цього процесу залежить від досвіду. Таким чином, систематичний тактильний контакт із м'якою іграшкою в перші три роки може буквально прискорити мієлінізацію волокон між мигдалиною та префронтальною корою – ланцюгів, що відповідають за здатність дитини заспокоюватися й регулювати власні емоції.

*Друге вікно (3–7 років) – символічне мислення й мовленнєвий розвиток.* Цей період є критичним для розвитку символічної функції психіки – здатності наділяти об'єкти значеннями, які виходять за межі їхніх фізичних властивостей.

Плюшевий ведмедик у цьому віці функціонує не просто як м'який об'єкт, а як символічний агент гри: дитина наділяє його іменем, характером, емоціями та соціальними ролями, що стимулює активність зон мозку, відповідальних за мовленнєве виробництво й розуміння (зони Брока і Верніке), а також скронево-тім'яного з'єднання (temporo-parietal junction) – структури, пов'язаної з «теорією розуму», тобто здатністю розуміти, що інші мають власні думки, переживання й наміри (Winnicott D., 2005; Piaget J., 1992). Діти, які регулярно ведуть «діалоги» з іграшкою, програють через неї соціальні ситуації та проєктують на неї емоції, тренують ці нейронні ланцюги в безпечному ігровому контексті, і цей тренінг відбувається саме тоді, коли мозок до нього найбільш сприйнятливий.

*Третє вікно (7–12 років) – соціальне пізнання й просоціальна поведінка.* У цей період розвивається здатність дитини до кооперації, емпатії та розуміння складних соціальних норм. Різні ділянки мозку мають власні траєкторії розвитку й дозрівання, а мигдалина, гіпокамп і префронтальна кора більш відстрочені у дозріванні, хоча специфічні функції кожної з цих ділянок мають свої вікна розвитку. Групові заняття з терапевтичними іграшками в цьому віці – спільні ігрові сценарії, де ведмедик є персонажем колективної гри, – сприяють розвитку дзеркальної нейронної системи, яка лежить в основі емпатії та здатності «резонувати» з емоційними станами інших. Водночас ситуації вибору в грі – як ведмедик має вчинити, що він відчуває, як йому допомогти – тренують дорсолатеральну префронтальну кору, відповідальну за моральні судження та вольову регуляцію.

Ключовим практичним висновком концепції сенситивних вікон є те, що той самий терапевтичний інструмент – плюшевий ведмедик – має різний нейробіологічний механізм дії залежно від віку дитини. Для дитини 2-ох років він є насамперед джерелом тактильного заспокоєння та сигналом безпеки автономній нервовій системі. Для дитини 5-ти років – символічним медіатором розвитку мовлення й теорії розуму. Для дитини 10-ти років – інструментом розвитку соціального пізнання та просоціальної поведінки. Ця вікова диференціація механізмів дії пояснює, чому психологи, що працюють із різними віковими групами, повинні адаптувати методики роботи з іграшкою. Вона також

підтверджує потребу у вікоспецифічних протоколах терапії, розробка яких є одним із перспективних напрямів подальших досліджень.

### **Сенситивні вікна психічного розвитку дитини та роль м'якої іграшки**

<b>Вік у роках</b>	<b>Провідний процес</b>	<b>Функція плюшевого ведмедика</b>
0–3	мієлінізація фронто-лімбічних шляхів	тактильний буфер безпеки
3–7	розвиток символічного мислення і мовлення	символічний агент рольової гри
7–12	соціальне пізнання, просоціальна поведінка	персонаж групової взаємодії

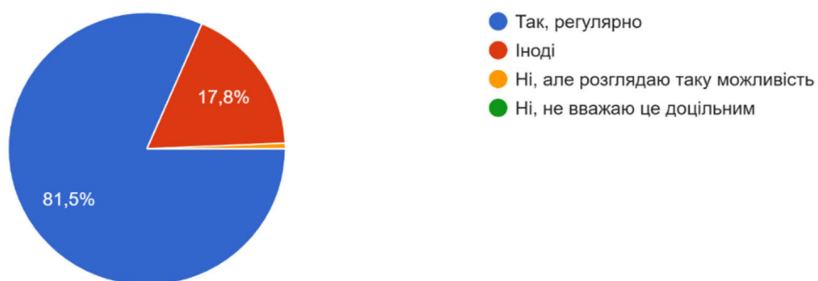
Для перевірки наявних теорій і припущень необхідні емпіричні дослідження, які б дозволили оцінити реальний вплив іграшки на розвиток дитини в різних контекстах. Тож у рамках реалізації проєкту «Teddy bear therapy project Ukraine» при Чернівецькому національному університеті імені Юрія Федьковича під патронатом фонду HEART TO HEART Children's Foundation у 2023–2024 роках було проведено аналіз результатів роботи 145 фахівців-психологів, які працюють у різних освітніх і соціальних закладах (включно з дошкільними закладами освіти, загальноосвітніми школами, спеціалізованими інклюзивними закладами освіти, дитячими центрами, благодійними фондами та психологічними центрами), з метою вивчення факторів та умов ефективного впровадження в роботу психолога іграшки плюшевого ведмедика як інструменту нейрогенезу дітей в умовах війни в Україні.

Варто відзначити експертний рівень групи, яка мала довготривалий досвід практичної діяльності в галузі дитячої психології. За стажем роботи психологом учасники дослідження були розподілені так: 0,7% мали стаж менше 1 року; 20,5% – від 1 до 5 років; 18,5% – від 6 до 10 років; 60,3% – понад 10 років.

Організаційно-професійні характеристики учасників дослідження включали місце роботи й частоту використання плюшевого ведмедика в їхній професійній діяльності. Зокрема, 30,8% опитуваних працювали в дошкільних закладах освіти; 46,2% – у загальноосвітніх школах; 10,0% – у спеціалізованих

(інклюзивних) закладах; 7,7% – у благодійних фондах і громадських організаціях; 5,3% працювали в психологічних центрах або мали приватну практику.

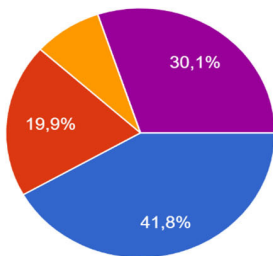
Про використання плюшевого ведмедика в роботі 81,5% учасників зазначили, що використовують його регулярно, 17,8% – іноді, а 0,7% – не використовують, проте розглядають таку можливість (див. рис.).



### ***Частота використання іграшки в психологічній практиці***

Результати дослідження підтверджують, що іграшка є важливим інструментом у роботі психологів, які працюють із дітьми. Вона використовується для емоційної підтримки, розвитку соціальних навичок і когнітивних здібностей. Більшість учасників дослідження (81,5%) регулярно використовують плюшевого ведмедика й інші іграшки у своїй практиці, що свідчить про його ефективність і популярність серед фахівців. Цей інструмент особливо корисний у роботі з дітьми, які переживають стресові ситуації, мають труднощі в соціалізації чи потребують емоційної підтримки.

За результатами проведеного опитування, використання плюшевого ведмедика в психологічній роботі з дітьми виявляє статистично вагомий позитивний вплив на емоційну стабільність і процес соціалізації. Згідно з отриманими даними, 41,8% респондентів ідентифікують підвищення рівня довіри та відкритості в дітей під впливом використання м'якої іграшки. (див. рис.).

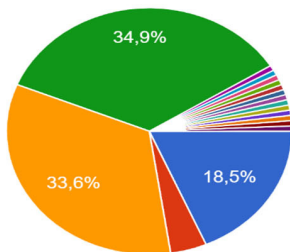


- Підвищує рівень довіри та відкритості
- Знижує рівень тривожності
- Допмагає у формуванні соціальних навичок
- Покращує концентрацію уваги
- Сприяє емоційній стабільності
- Не помічаю суттєвого ефекту

### ***Вплив використання м'якої іграшки на емоційну стабільність і соціалізацію дітей***

При цьому 30,1% учасників опитування акцентують увагу на ролі іграшкового ведмедика в забезпеченні емоційної стабільності. Окрім того, 19,9% психологів відзначають зниження рівня тривожності в дітей завдяки використанню такого інструменту. Ще 8,2% респондентів підкреслюють його ефективність у формуванні соціальних навичок через застосування рольових ігор та імітацію соціальних взаємодій.

На основі аналізу отриманих даних встановлено, що терапевтична іграшка (плюшевий ведмедик) впливає на процеси нейрогенезу дитини через низку ключових механізмів. Найбільш поширеним механізмом, згідно з даними опитування, є емоційна проєкція, яку згадують 34,9% респондентів. Цей механізм передбачає використання іграшки як інструменту для вираження та регуляції емоцій, що сприяє розвитку емоційного інтелекту.



- Тактильна стимуляція
- Асоціативне мислення
- Формування відчуття безпеки
- Емоційне проєціювання
- Усе
- Усе перелічене
- думаю, що він універсальний
- Всі варіанти

▲ 1/3 ▼

### ***Кількісні показники визнання різних механізмів впливу терапевтичної іграшки на процеси нейрогенезу дитини***

Окрім того, третина психологів (33,6%) акцентує увагу на формуванні відчуття безпеки, яке створює емоційний комфорт і забезпечує оптимальні умови для розвитку когнітивних функцій. Тактильна стимуляція визнається важливим механізмом, що активізує сенсорну інтеграцію та сприяє формуванню нових нейронних зв'язків (18,5% відповідей). Менш поширеним, але значущим механізмом є асоціативне мислення (4,1% відповідей), яке стимулює розвиток уяви, креативності й когнітивної гнучкості. Таким чином, плюшевий ведмедик виступає як багатофункціональний інструмент, що впливає на різні аспекти нейрогенезу через комплекс механізмів, спрямованих на емоційний, когнітивний і соціальний розвиток дитини. Решта респондентів (8,2%) вважає, що ведмедик є універсальним, тобто він впливає на різні аспекти розвитку дитини комплексно.

Аналіз результатів опитування дозволяє виділити ключові методики, які використовуються психологами в роботі з плюшевим ведмедиком. Найбільш поширена арттерапія, яку застосовують 92,5% респондентів. У рамках цієї практики допомоги ведмедик виступає як інструмент для створення історій та вирішення емоційних проблем, що сприяє розвитку креативності й емоційного вираження в дітей. Другою за популярністю практикою є казкотерапія, яку використовують 82,2% психологів. У цьому випадку ведмедик виконує роль персонажа, що допомагає дитині через створення та інтерпретацію казок розвивати уяву, емоційну сферу й навички вирішення проблем. Менш поширеними, але також значущими елементами терапій, які були впроваджені фахівцями, є гештальт-підхід (2,7% відповідей) і символдрама (8,9% відповідей). Гештальт-підхід дозволяє використовувати ведмедика для роботи з актуальними емоційними станами дитини, тоді як символдрама застосовується для роботи з образами та підсвідомими процесами через створення символічних сценаріїв.

Психологи відзначають, що м'яка терапевтична іграшка має значний вплив на розвиток ключових психічних функцій у дітей. Найбільш виражений ефект спостерігається у сфері емоційної регуляції, яку згадують 94,5% респондентів. Ведмедик виступає інструментом, який допомагає дитині розпізнавати, виражати й керувати своїми емоціями, що є важливим аспектом емоційного інтелекту. Також психологи підкреслюють позитивний вплив ведмедика на

розвиток мовлення та комунікації (92,5% відповідей). Через ігрові методики й діалоги з використанням ведмедика дитина вдосконалює навички вербального та невербального спілкування, що сприяє соціальній адаптації. Важливим аспектом є розвиток креативності й уяви (87% відповідей). Ведмедик використовується як стимулятор у створенні історій, ігрових сценаріїв і творчих завдань, що активізує образне мислення та підвищує рівень креативності. Крім того, сенсорна інтеграція (84,2% відповідей) покращується завдяки тактильній взаємодії з терапевтичною іграшкою, що сприяє кращій обробці сенсорної інформації та формуванню нейронних зв'язків. Іграшка позитивно впливає на розвиток уваги й концентрації (82,2% відповідей). Через створення історій, ігрові сценарії та інтерактивні завдання дитина вчиться зосереджуватися на конкретних діях, які підвищують рівень уваги й когнітивної витривалості.

На основі аналізу представлених даних можна констатувати, що найбільш поширеними методами стимуляції нейропластичності в дітей є сенсорні ігри, казкотерапія, розвиток емоційного інтелекту й використання тактильних матеріалів. Згідно з результатами опитування, сенсорні ігри отримали 74,7% голосів, казкотерапія – 66,4%, розвиток емоційного інтелекту – 68,5%, тактильні матеріали – 72,6%, а візуалізаційні вправи – 54,1%.

При цьому варто зазначити, що сенсорні ігри повинні включати різноманітні стимули, такі як робота з піском, водою або спеціальними сенсорними панелями. Це дозволяє активізувати різні зони мозку, зокрема соматосенсорну кору, що сприяє формуванню нових нейронних зв'язків (Doidge N, 2007). Казкотерапія може бути використана для розвитку уяви та емоційного інтелекту. Важливо обговорювати з дітьми сюжети й поведінку персонажів, що стимулюватиме критичне мислення, емпатію, необхідні для соціальної адаптації. Розвиток емоційного інтелекту передбачає навчання дітей розпізнаванню і вираженню своїх емоцій через мистецтво, гру, діалоги. Це створює передумови не лише для соціальної адаптації, але й для активізації нейрогенезу. Використання тактильних матеріалів, таких як пластилін, тканини або спеціальні іграшки, дозволяє розвивати тактильну чутливість, що є важливим фактором для стимуляції нейропластичності. Незважаючи на меншу

популярність, візуалізаційні вправи також можуть бути корисними, особливо для дітей із візуальним типом сприйняття. Використання картинок, діаграм та інших візуальних засобів може покращити засвоєння інформації, активізувати відповідні ділянки мозку.

Попри значний теоретичний доробок у галузі ігрової терапії, психологи-практики потребують відповіді не лише на питання «як» і «чому» ігрова терапія впливає на розвиток дитини, але й на питання «наскільки», тобто яким є реальний, вимірюваний терапевтичний ефект. Відповідь на це питання дає доказова база, що сформувалася в ході систематичних метааналітичних досліджень. Найбільш масштабний метааналіз виконали американські фахівці у сфері ігрової терапії, центрованої на дитині, Сью Браттон, Ді Рей, Теммі Райн, Леслі Джонс. Він охопив 93 контрольовані дослідження, опубліковані з 1953 по 2000 рік. Загальний аналіз засвідчив, що ефекти були більш вираженими для гуманістично орієнтованих підходів і що залучення батьків до ігрової терапії гарантувало найвищу ефективність. Цей метааналіз заклав фундамент доказової бази ігрової терапії та започаткував серію наступних досліджень рівня ефективності (Bratton S. et al, 2005).

Подальший систематичний метааналітичний огляд Юнг-Вей Лін і Сью Браттон, що охопив 52 контрольованих дослідження за 1995–2010 роки, із застосуванням методів ієрархічного лінійного моделювання встановив статистично значущий помірний рівень ефективності ( $d = 0.47$ ) для дитячо-центрованої ігрової терапії, а також значущі зв'язки між рівнем ефективності та характеристиками дослідження, зокрема віком дитини, залученістю піклувальника, дотриманням протоколу терапії (Lin Y., Bratton S., 2015). Згідно з класифікацією Cohen, значення  $d = 0.47$  відповідає помірно-сильному ефекту, порівнянному з ефективністю інших визнаних психологічних втручань для дітей.

Особливої уваги заслуговує те, що в обох метааналізах найбільш виражені ефекти зафіксовані для показників, які безпосередньо пов'язані з описаними вище механізмами нейрогенезу. Йдеться про зниження тривожності, покращення емоційної регуляції та розвиток соціальної компетентності. Це не випадковий збіг, оскільки ці показники є психологічними проявами процесів, що

відбуваються на нейробіологічному рівні: активації вентральної вагальної системи, нейрогенезу в гіпокампі та мієлінізації фронто-лімбічних шляхів. Метааналітичні дані, таким чином, підтверджують не лише психологічну, а й нейробіологічну обґрунтованість ігрової терапії як методу. Важливо також, що представниця американської школи ігрової терапії Ді Рей та її колеги, аналізуючи 23 дослідження дитячо-центрованої ігрової терапії в шкільних умовах, встановили статистично значущі ефекти для зниження поведінкових проблем, розвитку самоефективності й академічної успішності (Ray D. et al, 2015). Цей результат є особливо релевантним для практики українських психологів, значна частина яких – відповідно до даних проекту «Teddy Bear Therapy Project Ukraine» – працює саме в освітніх закладах: 30,8% у ДНЗ і 46,2% у загальноосвітніх школах. Наявна доказова база свідчить: використання ігрової терапії, зокрема з плюшевим ведмедиком, у шкільному середовищі є не лише методично обґрунтованим, але й емпірично підтвердженим підходом.

#### **Метааналітична доказова база ефективності ігрової терапії**

<b>Дослідження</b>	<b>Охоплення</b>	<b>Розмір ефекту (d)</b>	<b>Ключовий висновок</b>
Сью Браттон (Bratton S. et al., 2005)	93 дослідження, 1953–2000 рр.	0.80 (сильний)	Гуманістичні підходи та залучення батьків дають найбільший ефект
Юнг-Вей Лін (Lin Y. et al., 2015)	52 дослідження, 1995–2010 рр.	0.47 (помірно-сильний)	Ефект залежить від віку дитини, залученості піклувальника, дотримання протоколу
Ді Рей (Ray D. et al., 2015)	23 дослідження, шкільне середовище	значущий	Зниження поведінкових проблем, розвиток самоефективності й академічної успішності

Ураховуючи зазначене, констатуємо: ігрова терапія є ефективним методом психологічного супроводу дітей, що базується на використанні гри як природного засобу дослідження й вираження внутрішнього світу.

На основі емпіричних даних та аналізу результатів дослідження, проведеного серед фахівців-психологів, було розроблено модель ігрової терапії

в психологічному супроводі дитини. Запропонована модель спирається на системний підхід до розвитку дитини з урахуванням взаємозв'язку когнітивних, емоційних і поведінкових аспектів її особистісного становлення. Центральним елементом моделі виступає поняття «Я дитини», яке відображає її індивідуальність, рівень самосвідомості й потенціал до особистісного зростання (Rogers C., 2021; Landreth G., 2012). Розвиток цього ядра відбувається в результаті інтеграції різних психічних процесів, що взаємодіють між собою в структурі *п'яти базових компонентів*: досвід, уява, активність, рішення, інтерес.

*Досвід* є фундаментальною складовою когнітивного розвитку, оскільки через нього дитина сприймає, аналізує, інтегрує інформацію про світ (Piaget J., 1992). Досвід формується на основі чуттєвого сприйняття, взаємодії з об'єктами й соціального навчання. У контексті ігрової терапії досвід відіграє важливу роль у створенні нових когнітивних зв'язків, розвитку адаптивних стратегій і формуванні самосприйняття. Взаємозв'язок з іншими компонентами моделі полягає в тому, що накопичений досвід розширює можливості уяви та забезпечує основу для прийняття рішень.

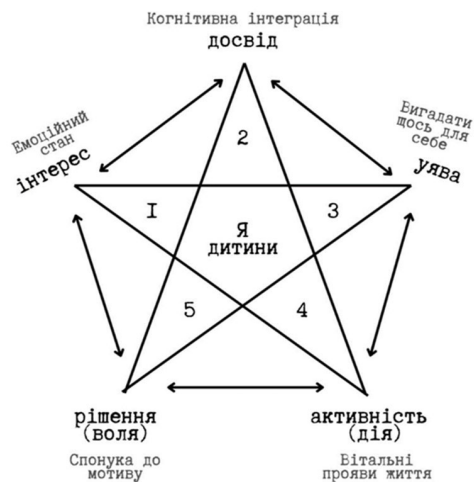
*Уява* виступає механізмом творчого осмислення реальності й генерації нових можливостей (Winnicott D., 2005). Вона дозволяє дитині моделювати альтернативні сценарії поведінки, створювати нові образи та шукати рішення в нестандартних ситуаціях. У процесі ігрової терапії уява стимулюється через різноманітні форми гри, що сприяє глибшому усвідомленню власних переживань та емоцій. Взаємодія уяви з активністю проявляється в прагненні дитини втілювати свої фантазії в реальній поведінці, що, зрештою, впливає на процес прийняття рішень.

*Активність* – невід'ємна складова життєдіяльності дитини, яка проявляється через її рухову активність, поведінкові реакції та соціальну взаємодію (Kolb B., Gibb R., 2011). Вона є основним засобом пізнання світу, набуття навичок і розширення досвіду. В ігровій терапії активність відіграє ключову роль, оскільки через дію дитина експериментує з різними моделями поведінки, досліджує свої можливості та набуває нових адаптивних стратегій. Взаємозв'язок активності й рішення полягає в тому, що через дію дитина має

змогу випробовувати різні стратегії, а це допомагає їй формувати здатність до свідомого вибору.

*Рішення* визначає процес свідомого вибору й вольової регуляції поведінки дитини (Baumeister R., & Leary M., 1995). Воно базується на внутрішніх мотивах, цінностях та усвідомленні наслідків власних дій. В ігровій терапії розвиток вольових якостей відбувається шляхом створення ситуацій, які потребують вибору, додання труднощів і відповідальності за власні вчинки. Цей компонент безпосередньо пов'язаний із емоційною сферою, оскільки прийняті рішення впливають на рівень зацікавленості дитини та її мотивацію до подальшої діяльності.

*Інтерес* є рушійною силою пізнавальної активності й особистісного розвитку дитини. Він визначає рівень емоційної залученості в діяльність і формує мотивацію до навчання та самовдосконалення (Bialystok, 2009). В ігровій терапії важливо створювати ситуації, які викликають позитивні емоції та підтримують природний інтерес дитини до пізнання навколишнього світу. Емоційне залучення впливає на формування нового досвіду, що, зрештою, сприяє розвитку уяви й активності. Означені зв'язки ілюструє модель.



**Модель ігрової терапії в психологічному супроводі дитини**

Запропонована модель ігрової терапії з її п'ятьма базовими компонентами – досвідом, уявою, активністю, рішенням та інтересом – не лише має психологічне обґрунтування, але й знаходить підтвердження в сучасних нейровізуалізаційних дослідженнях. Кожен із компонентів моделі пов'язаний із конкретними нейронними структурами та механізмами нейропластичності, що перетворює її з описової психологічної схеми на нейробиологічно обґрунтовану систему. Це підтверджує доцільність її практичного використання в психологічному супроводі дітей.

*Досвід* як перший компонент моделі реалізується переважно через соматосенсорну кору й острівць – ділянки мозку, відповідальні за тактильну обробку та інтероцепцію. Тактильна взаємодія з плюшевою іграшкою активує саме ці зони, стимулюючи синаптогенез і підвищення рівня нейротрофічних факторів, зокрема FGF-2 (Kolb & Gibb, 2011). Таким чином, кожен акт дотику до іграшки є не просто сенсорним переживанням, а реальним нейробиологічним стимулом, що формує нові нейронні зв'язки.

*Уява* (другий компонент) забезпечується активністю медіальної префронтальної кори та прекунеуса – структур, пов'язаних із мережею пасивного режиму роботи мозку (default mode network). Дослідження Роджа Біті за допомогою фМРТ показали, що здатність до творчого мислення визначається не окремими зонами, а характером функціональних зв'язків між мережами мозку, зокрема мережею пасивного режиму й мережею виконавчого контролю (Beatty et al., 2018). Рольові ігри з плюшевим ведмедиком, у яких дитина моделює альтернативні сценарії поведінки та наділяє іграшку емоціями, стимулюють саме ці міжмережіві зв'язки.

*Активність* як третій компонент задіює мозочок, моторну кору та гіпокамп. Рухові й ігрові дії з іграшкою активують нейрогенез у субгранулярній зоні гіпокампу – ділянці, яка відповідає за формування нової пам'яті й емоційну регуляцію. Навіть помірна рухова активність у контексті гри сприяє підвищенню рівня BDNF, що є одним із ключових молекулярних стимуляторів нейрогенезу (Duman, Deuama & Fogaça, 2021).

*Рішення* – четвертий компонент – пов’язане з активністю дорсолатеральної префронтальної кори та передньої поясної кори (anterior cingulate cortex, ACC). Саме ці структури забезпечують вольову регуляцію поведінки, здатність до вибору, контроль над імпульсами. В ігровій терапії ситуації вибору («що зробить ведмедик далі?», «як він відреагує?») тренують ці нейронні ланцюги та сприяють мієлінізації фронто-лімбічних шляхів, що є структурним корелятом розвитку саморегуляції.

*Інтерес* як п’ятий і рушійний компонент моделі реалізується через систему винагорода – вентральну тегментальну ділянку (VTA) та стріатум. Активація цієї системи супроводжується вивільненням дофаміну, який не лише забезпечує відчуття задоволення від гри, але й безпосередньо стимулює нейрогенез у гіпокампі. Вирішальним є те, що навіть передбачувані та помірні стимули, сприймаючись як винагорода, здатні активно підтримувати нейрогенез (Lucassen et al., 2015). Тому підживлення природного інтересу дитини до гри – не лише педагогічний принцип, але й нейробіологічна умова ефективної терапії.

Таким чином, п’ять компонентів запропонованої моделі утворюють злагоджену нейробіологічну систему, у якій кожен елемент підтримує та підсилює інші. Взаємодія дитини з плюшевим ведмедиком одночасно задіює всі п’ять компонентів – і саме ця комплексність пояснює терапевтичний ефект іграшки, який не можна звести до дії одного ізольованого чинника.

Плюшевий ведмедик як терапевтичний медіатор відіграє ключову роль у процесі ігрової терапії, виконуючи функцію символічного посередника між дитиною та терапевтом (Evgam G., 2018; Harris O. et al., 2021). Його використання дозволяє створити безпечний і комфортний простір для емоційного вираження та дослідження внутрішнього світу дитини. Однією з основних функцій плюшевого ведмедика є об’єкт проєкції. Дитина, яка ще не має достатнього рівня розвитку мовлення чи емоційної зрілості, може переносити на ведмедика свої внутрішні конфлікти, страхи, бажання й емоції. Цей процес дозволяє полегшити вербалізацію та опрацювання складних переживань, оскільки ведмедик стає своєрідним «посередником» між несвідомим і свідомим рівнями психіки дитини.

## Нейробіологічні кореляти компонентів моделі ігрової терапії

Компонент моделі	Нейронний субстрат	Механізм нейропластичності	Терапевтична дія іграшки
Досвід (сенсорний)	соматосенсорна кора, острівець	синаптогенез, ↑ FGF-2	тактильний контакт з іграшкою
Уява (образне мислення)	медіальна ПФК, прекунеус, DMN	↑ міжмережева функціональна зв'язність	рольові ігри, наділення іграшки емоціями
Активність (рухова/ігрова)	мозочок, моторна кора, гіпокамп	нейрогенез SGZ, ↑ BDNF	маніпуляції з іграшкою, рухові ігрові сценарії
Рішення (вольова регуляція)	дорсолатеральна ПФК, ACC	мієлінізація фронто-лімбічних шляхів	ігрові ситуації вибору й відповідальності
Інтерес (мотивація)	VTA, стріатум	↑ дофамін, ↑ нейрогенез гіпокампу	підтримка природної зацікавленості грою

Крім того, іграшка виступає як активний учасник гри, що дозволяє дитині моделювати різні соціальні ситуації та взаємодії. У рольових іграх ведмедик може стати символічним персонажем, який відображає аспекти реальних стосунків дитини з оточенням. Через гру дитина має можливість експериментувати з різними стратегіями поведінки, розвиваючи навички соціальної адаптації та емоційної регуляції. Цей процес сприяє кращому розумінню себе й інших, а також формує нові способи реагування на складні ситуації. Важливим аспектом використання іграшки є її функція як інструменту комунікації. Для багатьох дітей, особливо тих, хто має труднощі у встановленні контакту з дорослими або вираженні своїх емоцій, ведмедик стає посередником, який допомагає подолати бар'єри в спілкуванні. Через взаємодію з іграшкою дитина може більш вільно висловлювати свої думки й почуття, що полегшує процес терапії та робить його більш ефективним.

Практичне застосування моделі охоплює широкий спектр форм роботи з дітьми, спрямованих на подолання емоційних, поведінкових і соціальних труднощів. Однією з найпоширеніших форм є *індивідуальна та групова ігрова*

*терапія*. У рамках індивідуальної терапії ведмедик виступає як особистий об'єкт, що допомагає дитині виражати свої емоції та досліджувати внутрішні конфлікти. У групових заняттях він може стати інструментом для розвитку соціальних навичок, сприяючи встановленню зв'язків між дітьми через спільну діяльність. Такий підхід особливо ефективний для дітей, які мають труднощі у взаємодії з однолітками або потребують підтримки в соціалізації.

Запропонована модель активно використовується в *корекційно-розвиткових заняттях*, які орієнтовані на підтримку дітей у кризових ситуаціях, таких як розлучення батьків, втрата близьких або адаптація до нових умов життя (наприклад, перехід до нової школи чи переїзд). У цих випадках іграшка стає стабілізуючим елементом, допомагає дитині відчувати безпеку та контроль над ситуацією. Через ігрову діяльність дитина може відтворювати й опрацьовувати складні емоційні переживання, що сприяє їх подоланню та формуванню нових адаптивних стратегій поведінки.

Важливим елементом практичного застосування моделі є її інтеграція в освітні програми. У навчально-виховному процесі іграшка може використовуватися як інструмент для розвитку соціальних навичок, емоційного інтелекту та когнітивних здібностей. Наприклад, у рамках уроків соціально-емоційного навчання ведмедик може стати персонажем, через якого діти навчаються розпізнавати свої емоції, керувати ними, розвиваючи емпатію та навички співпраці. Також він може бути використаний у процесі моделювання різних життєвих ситуацій, що допомагає дітям краще розуміти соціальні норми та правила.

Отже, у статті розглянуто теоретико-методологічні основи використання іграшки як інструменту психологічної підтримки розвитку нейрогенезу в дітей. На основі аналізу сучасних досліджень у галузі нейропсихології, дитячої психології та терапевтичних методів було встановлено, що іграшка виконує важливу роль у стимуляції нейропластичності, емоційного комфорту й когнітивного розвитку дитини. Вона виступає як ефективний сенсорний стимул, який сприяє формуванню нових нейронних зв'язків, особливо в умовах стресу чи емоційних переживань. Це підтверджується теоріями прихильності, ігрової

діяльності, сенсорної інтеграції, що підкреслюють значення тактильного контакту, емоційної взаємодії та гри для розвитку дитини.

Запропонована модель ігрової терапії, що включає три ключові напрями – сенсорну стимуляцію, розвиток соціальних навичок і когнітивну підтримку, демонструє свою ефективність у роботі з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку. Сенсорна стимуляція через тактильний контакт із плюшевим ведмедиком стабілізує емоційний стан, знижує рівень тривожності й покращує саморегуляцію. Розвиток соціальних навичок забезпечується через використання ведмедика як «перехідного об'єкта», що полегшує комунікацію та сприяє формуванню емоційного інтелекту. Когнітивна підтримка реалізується завдяки інтерактивним методам, таким як рольові ігри та казкотерапія, які стимулюють уяву, мовленнєві навички й абстрактне мислення.

Практичне застосування моделі охоплює широкий спектр форм роботи з дітьми, включаючи індивідуальну та групову ігрову терапію, корекційно-розвиткові заняття, інтеграцію в освітні програми. У рамках терапії плюшевий ведмедик виступає як об'єкт проєкції, що дозволяє дитині виражати свої емоції та внутрішні конфлікти, а також як інструмент комунікації, який полегшує взаємодію з терапевтом. У групових заняттях іграшка сприяє розвитку соціальних навичок, таких як співпраця та емпатія, а в освітньому процесі – розвитку емоційного інтелекту й когнітивних здібностей.

## Частина 2

### ПСИХОЛОГІЧНІ ВИМІРИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ

*Наталія Токарева*

#### Полімодальні трансформації освітнього процесу в контексті епохи постмодернізму

*Велич людини – в її здатності мислити...*

*Блез Паскаль*

Радикальні виміри еволюціонування варіативних матриць глобалізованого світоустрою сучасного інформаційного суспільства у нестримній динаміці сьогодення, розширення дизайну та ресурсних можливостей метакогнітивної активності людини XXI століття детермінують зміну парадигмальних векторів освітнього процесу. Одним із чільних напрямів реформування сучасної освіти є переосмислення традиційних логіко-сміслових конструктів навчання і полімодального комунікативного дискурсу в координатах епохи постмодернізму.

У сучасному світі нормотипової мінливості форматується новий тип світобачення, що дозволяє людині сприймати ситуації невизначеності, нестабільності як природне середовище свого існування. Сучасна людина генезою власного буття і самоздійснення задає рух інформаційним потокам XXI століття й сама у цьому вирі змінюється, реалізуючи унікальну тенденційність феномену онтологічної акселерації; універсум життєтворення людини змінюється швидше, ніж наукова спільнота (філософи, психологи, педагоги, соціологи, культурологи) встигає модифікувати свої теорії і підходи. Тому сьогодні надважливо розуміти (і на цьому наголошують, до прикладу, Т. А. Борова, Т. М. Ведь (2020); О. О. Дольська, О. М. Городиська (2025); Л. Л. Макарук (2018); С. Роде (2023); В. Д. Хавроненко, І. І. Прудченко, Р. В. Множинська (2024<sup>1</sup> та інші дослідники), «як саме еволюціонує освітній процес у контексті постмодернізму, які нові виклики стають актуальними та які

філософські рефлексії надають нового сприйняття освіти в сучасному світі» (Хавроненко В. Д. та ін., 2024 : 97).

*Соціокультурні реалії постіндустріального  
інформаційного суспільства епохи постмодернізму*

Індикативні маркери сьогодення передусім увиразнюють алгоритми вибудовування постіндустріального інформаційного суспільства. Соціально-філософський огляд тенденцій розвитку інформаційного суспільства (*information society*) виявляє загальні статусні характеристики і закономірності:

- інформатизація (діджиталізація) суспільства – нарощування використання інформаційно-комунікаційних технологій задля оптимізації процесів управління та задоволення інформаційних потреб суб'єктів життєдіяльності – є основним ресурсом еволюції соціально-економічного устрою;

- глобальна мережа інформаційно зорієнтованих локальних соціокультурних комплексів постає надважливим каталізатором трансформацій;

- інформаційні технології та мережева логіка комунікацій дозволяють досягти надзвичайної *гнучкості* організаційних систем, соціальних інститутів, які можуть легко видозмінюватися згідно із соціально-економічним запитом;

- скорочення часу передання інформації у системах управління детермінує прискорення дискурсу *модернізації* суспільства, внаслідок чого *інтенсифікація інформаційних складових* усіх процесів стає об'єктивною історичною закономірністю (Токарева Н. М., 2017 : 9);

- руйнація заангажованих когнітивно-афективних шаблонів соціокультурного простору форматує в інформаційному суспільстві ідеальні умови для творчого інтелектуального розвитку особистості, реалізації потенційних можливостей самоздійснення.

У контексті означеного надзвичайної ваги набуває проблема змінення під впливом технологічного прориву світоглядного дискурсу людини; сучасні теоретики постіндустріалізму (Белл Д., Кастельс М., Тоффлер Е., Фукуяма Ф. та

ін.) констатують удосконалення особистісного потенціалу суб'єктів життєтворення через прийняття цінностей глобального світу (толерантності, визнання самобутності кожної людини, крос-культурності та полімодальності тощо). Зокрема, у дослідженнях Е.Тоффлера наголошується, що характеристиками людини, «обраної самою природою для майбутнього», є змінення у ставленні до простору і часу – володіння «ною темпоральністю», симптомокомплекс якої передбачає прагнення до динамічного темпу життя, уміння почуватися комфортно у вихорі змін, здатність залишити будь-яке місце (у тому числі місце роботи, дім, батьківщину, місце у професійній або іншій ієрархії), уміння розірвати усілякі соціальні зв'язки (професійні, родинні, громадянські), психологічна здатність не надавати цьому суттєвого значення, бути «чужим серед чужих» (Toffler A., 2017 : 114). Френсіс Фукуяма, один із найвпливовіших американських філософів, політичних економістів та публіцистів сучасності, також оголошує руйнування соціальних зв'язків в інформаційному суспільстві прогресом у сфері соціальних норм, «творчим руйнуванням», хаосом, із якого постає новий порядок (Fukuyama F., 2002). «Багатовимірна людина» інформаційного суспільства може обирати і вибудовувати за своїми уподобаннями не лише загальні стратегії життя, але й логіку міжособистісних взаємин з іншими людьми, що відтворюють внутрішню логіку суспільного прогресу і визначають найближчі перспективи самоздійснення людини.

Полімодальні спроби зрозуміти й описати складні біфуркаційні моменти постіндустріальних зрушень сьогодення спричиняють тенденції модернізації соціального середовища, яке радикально змінило режими свого відтворення та самооновлення. Очевидний із позицій сучасності зв'язок між стрімким всеохопним оновленням соціально-економічного устрою постіндустріального суспільства й соціокультурними вимірами існування людини означив також необхідність розвитку цивілізації в новій парадигмі пояснення сутності культури.

Філософсько-культурологічні розвідки науковців визначають ХХІ століття як перехідний (а тому й суперечливий) період соціогенезу, називаючи його

«парадигмою мобільностей» (Уоррі Д.) та періодом «соціального транзиту» (Некласа А.), що супроводжується розпадом універсальної картини світу, кризою колективної ідентичності, інтенсивністю субкультурної стратифікації, вибухом есхатологічних настроїв (цит. за: Токарева Н. М., 2017 : 10–11).

Своєрідним філософсько-естетичним протестом людства проти суперечливої дійсності у сучасних вимірах постіндустріального інформаційного суспільства науковою спільнотою визнано *постмодернізм* (Борова Т. А., Вєдь Т. М., 2020; Токарева Н. М., 2017; Хавроненко В. Д., Прудченко І. І., Множинська Р. В., 2024). Теоретико-методологічні концепти суспільства епохи постмодернізму означають провідну роль культуральних факторів: збільшення значущості культурної індустрії, естетизацію повсякденного життя (що зумовлює сприймання індивідуального життєтворення як естетичного та/або соціо-культурного проєкту), конструювання ідентичності на підставі персональних виборів, а не традиційної аскрипції, фрагментацію его-ідентичності відповідно до зміни обставин особистого життя й навколишнього соціального середовища, відмінність суб'єктивного досвіду у хронотопі дійсності.

Разом з тим постмодернізм визначається як філософсько-естетичне спрямування світоглядної позиції людини в реаліях кінця ХХ – початку ХХІ століть. Постмодернізм [від англ. *postmodernism* < лат. *post* – після + *modernus* – новий] – тип світогляду, означений не раціональною, логічно оформленою філософською рефлексією, а афективною реакцією сучасної людини на реалії сьогодення. Тим самим постмодернізм визнається особливим типом світосприймання, що відгукується на руйнацію звичної картини світу й посилення психічного тиску ефектом відчуження, відсторонення від об'єктивної дійсності.

Широкий огляд полімодальних досліджень феноменології постмодернізму дозволяє змодельовати філософсько-культуральний профіль цієї світоглядної позиції, центрованої на таких ознаках, як-от :

- скерованість на радикальний плюралізм, що унеможливорює абсолютизацію будь-чого й зумовлює розмивання меж між масовою та

елітарною культурою, між професіоналізмом і дилетантизмом; розуміння персональних нарративів (текстів) у різнорівневих культурних та історичних (діахронічних) контекстах (Bauman Z., 1993);

- ситуаційна невизначеність контекстів, культ нерозуміння, хаосу, нестабільності існування, що сприймається людиною як природне середовище буття (Toffler A., 1970; Fukuyama F., 2002);

- гетерогенність (багатозначність) сенсів, рівнів розуміння тексту (хронотопів, реалій буття, екзистенційних конструкцій), що перетворює наративи у ребуси, загадки, розв'язання яких залежить від фантазії, ерудиції персональної культури суб'єкта;

- калейдоскопічність численних образів постмодерністської естетики (колажування, пастишування, монтаж), що є реалізацією принципу вільної компілятивності (дискретності, еkleктичності) використання й переоцінювання різних форм мистецтва, який, у свою чергу, дозволяє відтворити ідеї у новому контексті;

- розрив змісту і форми, симулякризація (франц. *simulacre*, від лат. *simulacrum* – образ, подібність; копія того, що насправді не існує) мистецтва і реальності; сучасна людина все більше занурюється в нову – віртуальну – реальність, суголосну індикативним маркерам глобальної інформаційної мережі;

- фрагментарність (полістилістика) буття, що пояснює тенденцію змішування різних за похідною логікою і тематикою фрагментів буття; мозаїчність структури соціальних ролей (Toffler A., 1970);

- постмодерністська чутливість, що дозволяє людині уявляти світ як хаос, в якому порушується причинно-наслідковий зв'язок і втрачаються авторитети;

- акцентована поліваріативність, волонтаризм у ставленні до культурних традицій; деканонізація традицій і сакральних цінностей, «художня анархія» (Хасан І.);

- недовіра до мета-нарративів (науки, мистецтва, релігії, філософії), що спричиняє епістемологічну невпевненість (як тоталітарне відчуття, спосіб

ставлення до світу), сумніви у можливості раціонального, наукового досягнення світоустрою;

- пріоритет ігрового початку у вимірах культури, що гарантує відкритість простору самоздійснення, звільнення від цілепокладання, можливість добудовувати смисли, використовуючи неочікувані асоціації, свободу бунтівного нормотворення;

- підвищені іронічність і скептицизм світосприймання, пристрась до пародій і гротеску (Токарева Н. М., 2017: 10–12).

Метою нової парадигми культури стала не гармонія, а контраст. Діалогічність, культурна поліфонія і зростання толерантності, інтерпретації (деконструкції) реальної людини у світі крізь призму плюралізму істини, культурної поліфонії і свободи діалогічного дискурсу, елімінація суб'єкт-об'єктних відносин змістовної сутності постмодерністських поглядів у сучасному інформаційному суспільстві створили передумови для напрацювання принципів радикальної (відносно парадигми модерну) методології розуміння особистісного становлення суб'єкта життєтворчості у змінних умовах буття.

Людина суспільства епохи постмодернізму – це людина, яка ховається за маскою іронії, надаючи перевагу грі перед реальністю. Відсутність чіткого, цілісного концепту буття («картини світу») детермінує парадигмальні вектори полімодальної ревізії особистістю меж власних можливостей, цілей і сенсів існування. Для оптимального сприймання несталих вимірів соціального середовища і забезпечення конструктивних реакцій на нього людина повинна мати навколо себе певний особистісний простір («екологічну нішу» індивідуального світоустрою).

Динамічна й саморегульована система соціокультурних уявлень особистості та способів організації її майбутнього життя зорієнтовує й спрямовує поточну поведінку людини протягом тривалого часу на засадах використання розвивального потенціалу несталого соціального простору а також визначає перспективний порядок функціонування особистості та специфіку міжсуб'єктних контактів. Розуміння сенсу життя у процесі особистісної життєтворчості постійно змінюється рефлексивним механізмом на основі

уточнення інформації щодо трансформаційних тенденцій моделі світу. Екзистенційне осмислення людиною траєкторії власного життя в умовах інформаційно-генеративного середовища зумовлює творення моделі цілісного особистісного життєвого простору, яка найбільш об'єктивно відображає потенційні можливості саморозвитку й самореалізації. Доволі виразно тенденції постмодернізму виявляються в інституційних вимірах освітнього простору.

### *Поліmodalні вектори освіти у просторі постмодернізму*

Парадигмальні нелінійні контексти постмодернізму детермінують нові виклики в освіті (див. табл. 1), що потребують перегляду традиційних підходів до організації освітнього процесу (Hashim M. et al., 2022; Peters M., Tesar M., Jackson L., 2020; Searle R., 2021; Дольська О. О., 2025; Городиська О. М., 2025; Хавроненко В. Д., Прудченко І. І., Множинська Р. В., 2024). Важливою ознакою освіти у вимірах постмодернізму науковці вважають передусім інтегративний синтез, «еклектичне змішування філософських, наукових концепцій, життєвої мудрості, соціальних міфів, національних стереотипів, за допомогою яких сучасна людина намагається осмислити змінну реальність в умовах радикальної невизначеності та тенденції загальної інформованості й підвищеної внутрішньої небезпеки» (цит. за : Хавроненко В. Д., Прудченко І. І., Множинська Р. В., 2024 : 98).

У дослідженні одного із провідних американських фахівців у галузі соціальної онтології Джона Роджерса Серлье зосереджено увагу на необхідності урахування в сучасних вимірах освіти ресурсів «постформального мислення», що скеровує пізнавальну активність здобувачів освіти на створення нового знання і самореалізацію, а не на відтворення попереднього досвіду (Searle R., 2021 : 29).

## Індикативні маркери освітнього процесу у світлі постмодерністських тенденцій

Сегмент виявлення	Описові характеристики
<b>Релятивізація істини</b>	Визнання істини не як абсолютного та необхідного феномену, а як варіативного фактору, що може змінюватися залежно від контексту, культурних уявлень та індивідуальних переконань особи. Релятивізація істини ставить під сумнів традиційні підходи щодо передавання знань і зумовлює необхідність урахування в освітньому процесі різноманіття поглядів та точок зору.
<b>Індивідуалізація освітнього підходу</b>	Освітня перспектива визнання унікальності кожної особистості та її індивідуальних потреб і можливостей. Тим самим освіта стає платформою для розвитку здібностей, інтересів та властивостей кожного здобувача освіти. У постмодерністському підході індивідуалізація освіти потребує комбінування стандартизованих освітніх програм та методик із ресурсами індивідуальних траєкторій розвитку здобувачів освіти.
<b>Креативність та самовиявлення Розмаїття перспектив</b>	Освіта як простір для розвитку креативності, можливості самопрезентації та критичного мислення. Визнання різноманіття поглядів та досвіду кожного здобувача освіти, що впливає на формування індивідуальних освітніх траєкторій (програми академічної мобільності, неформальної освіти, програми мікрокваліфікації тощо).
<b>Інтерактивність навчання</b>	Зміна у підході до взаємодії між викладачами та здобувачами освіти, акцент на паритетному діалозі та співпраці.
<b>Гнучкість програм</b>	Передбачення в освітніх програмах можливостей гнучкого реагування на запити ринку праці та зміни у суспільстві.
<b>Інформаційні технології Критичне мислення</b>	Використання сучасних технологій для поліпшення доступності та ефективності освіти. Зосередженість на розвитку у здобувачів освіти навичок критичного сприйняття, аналізу, оцінки інформації.
<b>Культурна різноманітність Соціальна відповідальність</b>	Толерантне ставлення до полікультурності, вивчення різних культурних підходів та перспектив їхньої легітимності в освітньому процесі. Сприяння усвідомленню відповідальності перед іншими людьми, природою та майбутніми поколіннями.

\* Модифікація за: Хавроненко В. Д., Прудченко І. І., Множинська Р. В., 2024: 99

Постформальне мислення, згідно із твердженням Майкла Пітерса та його колег, увиразнює нелінійні координати тлумачення причинності, контекстуальний аналіз зв'язків між явищами різного порядку, розуміння світу як тексту (Peters M., Tesar M., Jackson L., 2020 : 6).

Релятивізм істини, ціннісних орієнтирів та полівекторність перспектив життєтворення людини у парадигмі постмодернізму ставлять під сумнів універсальність та об'єктивність фундаментальних знань у світі поліфонії сенсів. Тим самим освіта постає простором для творчості, самопрезентації та самоздійснення школярів і студентів; індивідуалізація та диференціація освітніх інтервенцій розглядаються як індикативні маркери освітніх процесів, оскільки різноманітність методів навчання потребує гнучкості та персоналізації підходів.

З урахуванням постмодерністської архітектоніки полімодальних векторів світоустрою, де істинність і знання визнаються відносними і контекстуальними, група дослідників під керівництвом британського науковця Мохамеда Хашима виокремлює такі відмінності освітніх моделей континууму постмодернізму, як от :

- децентралізація та плюралізм ідей: постмодерністські моделі піддають сумніву ідею централізованого джерела знань та/або авторитету, що дозволяє розглядати знаннєвий контент у синергії різних джерел та перспектив, навіть суперечливих та різновекторних, таким чином освітній процес стає діалогічним;

- інтертекстуальність: в освітньому процесі визнається множинність перспектив вирішення певної проблеми у площині кроскультурності та полівекторності ідеологій та досвіду;

- розуміння навчання (отримання знань, формування досвіду) як суб'єктивного процесу, котрий залежить від контексту, досвіду та індивідуальних переконань особи; викладач/вчитель, відповідно, не є «єдиним джерелом знань», а виконує роль фасилітатора, тьютора у знаннєвому полі освітянської культури;

- відхиляється ідея єдиного метанаративу, який визначає об'єктивну істинність або доказовість знання; замість цього розглядається існування

багатьох незалежних метанаративів, які можуть взаємодоповнюватися або конкурувати один з одним (Hashim M. et al., 2022 : 17);

- діджиталізація, поєднання реального та віртуального просторів у цілісній моделі світоустрою: освіта інтегрується у віртуальний простір, набуваючи ознак дистанційного, неперервного (lifelong learning) та адаптованого під запити споживача процесу (Городиська О. М., 2025; Дольська О. О., Городиська О. М., 2025).

Освітні заклади в реаліях епохи постмодернізму покликані не лише надавати здобувачам освіти конкретні знання, але й створювати умови для особистісного зростання, опанування основ науки і культури, розвитку універсальних навичок. У результаті утвердження інноватики в освітньому просторі народжується нова сенсова картина світу особистості сучасного постіндустріального інформаційного суспільства (див. рис.).



### ***Орієнтири розвитку закладів освіти в умовах інноваційних змін***

Нова філософія освіти (*educational space*) епохи постмодернізму, таким чином, ставить під сумнів традиційні ієрархії та стимулює виміри демократизації освітнього процесу (Борова Т. А., Вєдь Т. М., 2020 : 156).

Індикаторами інноватики (див. табл. 2) є відмова від жорстких шаблонів на користь гнучкості, плюралізму та індивідуального досвіду самоздійснення.

**Порівняльна характеристика традиційного  
та інноваційного навчання**

Критерії аналізу	Особливості технології навчання	
	Традиційне навчання	Інноваційне навчання
1	2	3
<b>Місце і роль викладача/вчителя в освітньому процесі</b>	Суб'єкт, котрий визначає усі аспекти процесу навчання (зміст, методи навчання, стиль взаємин)	Суб'єкт-фасилітатор, котрий ініціює процес навчання і стимулює трансформацію здобувачів освіти в активних учасників освітнього процесу
<b>Місце і роль здобувачів освіти в освітньому процесі</b>	Об'єкт педагогічного впливу, функцією якого є сприймання, засвоєння і відтворення інформації, яку надає педагог	Суб'єкт навчання, котрий бере активну участь у засвоєнні й генеруванні знань, отриманих самостійно (під контролем викладача) з різних джерел
<b>Тип інформаційної комунікації</b>	Ієрархічна регламентована суб'єкт – об'єктна комунікація; інформація фільтрується й контролюється викладачем у форматі лінійних повідомлень	Суб'єкт – суб'єктна діалогічна комунікація; багатоканальна система, що підтримує інформаційні потоки між педагогом і здобувачами освіти у форматі полімодальних дискусій, а також забезпечує інформаційну взаємодію між ними
<b>Методи управління процесом навчання</b>	Дисциплінарна модель тоталітарного або авторитарного управління	Демократичне управління, що гармонійно поєднує моделі традиційного та інноваційного навчання у просторі постмодернізму
<b>Рівень творчості</b>	Творчість притаманна педагогу (вчителю, викладачеві), здобувачам освіти (учням, студентам), інформація надається в готовому вигляді	Творчість педагога стає все більш різноманітною, а діяльність здобувачів освіти має явно виражений творчий характер
<b>Проблемність процесу навчання</b>	Допустиме означення проблеми та/або проблемних ситуацій	Навчання відбувається переважно в умовах проблемної ситуації, що сприяє формуванню вмій, навичок, компетенцій

1	2	3
<b>Рівень контролю за процесом навчання</b>	Формальні, не індивідуалізовані форми контролю	Гнучкі індивідуалізовані форми контролю, якості навчання здобувачів освіти із залученням самоконтролю та рефлексії
<b>Результат навчання</b>	Сукупність знань	Розвиток компетентної особистості, здатної до творчого використання набутих знань, навичок у діяльності

Означене потребує від суб'єктів освітнього процесу особливої політики самоздійснення, що відзначається амбівалентністю настанов і відсутністю однозначних продуктивних стратегій. Непрофесійність, низький рівень соціального інтелекту, комунікативної культури фахівців в умовах інформаційного суспільства епохи постмодернізму стають підґрунтям невинувато дезадаптивних сценаріїв самоздійснення особистості (Городиська О. М., 2025; Токарева Н., 2022; Bauman Z., 1993; Tokareva N. et al., 2025). У відкритому нелінійному середовищі найменші впливи на перебіг особистісного розвитку (флуктуації, біфуркаційні переходи, випадковості) можуть спричиняти суттєві зміни внутрішніх і зовнішніх контентів професіоналізації особи в освітньому просторі. Топологічно узгоджене з особистісними ресурсами здобувача освіти резонансне збудження сенсоутворювальних розвідок та розуміння стійких закономірних тенденцій особистісної самореалізації дозволяють оптимізувати процеси життєтворення. І не останню роль у становленні фахової культури здобувачів освіти, зокрема майбутніх психологів, відіграє формування комунікативної культури.

#### *Рівень комунікативної компетентності майбутніх психологів*

З метою утвердження суперечливого розриву узвичасних стандартів професійної підготовки майбутніх психологів і викликів нової парадигми розвитку суспільства епохи постмодернізму нами було зініційовано емпіричне

вимірювання профілю комунікативної компетентності студентів психолого-педагогічного факультету Криворізького державного педагогічного університету (м. Кривий Ріг, Україна). До участі в дослідженні були залучені 42 особи 19 – 21 років (вибіркова сукупність була сформована рандомно, стать респондентів не враховувалася).

В якості психодіагностичного інструментарію нами були використані :

- методика діагностики загального рівня комунікабельності (авт. В. Ф. Ряховський);
- тест комунікативних умінь (авт. Л. Міхельсон; переклад та адапт. Ю. З. Гільбуха);
- методика діагностики комунікативної толерантності (авт. В. В. Бойко);
- методика дослідження соціально-психологічної адаптації (Test of Personal Adjustment) (авт. К. Роджерс – Р. Даймонд).

Результати аналізу середніх величин оцінювання індикативних маркерів розвитку комунікабельності майбутніх психологів (див. табл. 3) засвідчили домінування помірного рівня ознаки, проте середні величини показника більше тяжіють до нижньої межі ( $\bar{x} = 23,09$ ), що свідчить про критичність нормативного рівня комунікабельності респондентів.

#### **Середні величини рівня розвитку комунікабельності респондентів (за методикою В. Ф. Ряховського)**

Рівні виявлення комунікабельності	Показники	Середній рівень тестової норми	Середні величини у вибірці ( $\bar{x}$ )	Стандартне відхилення
			кількість респондентів у % (N = 42)	
низький рівень		25 – 29 балів	$\bar{x} = 27,24$	4,07
середній рівень		14 – 18 балів	$\bar{x} = 23,09$	5,28
високий рівень		8 – 4 балів	$\bar{x} = 9,30$	3,56

Подібний варіативний розкид рівня виявлення середніх показників тестової норми простежується також і при аналізі високого й низького рівнів комунікабельності респондентів. А отже можемо констатувати, що майбутні психологи переважно відзначаються оптимальним рівнем комунікабельності

(57% опитаних) й почуваються цілком упевнено в сталих ситуаціях комунікативних транзакцій; студенти адекватно реагують на проблемні ситуації, проте суперечки, дискусії їх не приваблюють. Разом з тим викликають занепокоєння здобувачі освіти із низьким рівнем комунікабельності (31%), котрі доволі неговіркі, замкнені, схильні до самотності; необхідність спілкування з незнайомими людьми виводить їх із рівноваги.

Деталізація показників комунікативного профілю респондентів за допомогою тесту комунікативних умінь Л. Міхельсона засвідчила функціональну значущість комунікативних реакцій майбутніх психологів на нижній межі ознаки. Це дає об'єктивні підстави стверджувати ситуативний характер показників, що можуть суттєво варіюватися залежно від ситуації або психічних станів респондентів: впевнена адаптивна позиція студентів у стереотипних ситуаціях комунікації під впливом стресорів, факторів невизначеності або фрустрованості особистості може трансформуватися у менш ефективну, що спричиняє послаблення контролю над ситуацією, імпульсивність реакцій, інтолерантність до партнерів по спілкуванню. Разом з тим співвіднесення середніх величин рівнів виявлення комунікативних умінь респондентів у різних ситуаціях взаємодії (див. табл. 4) виявило домінування у поведінковому профілі студентів компетентнісного (впевненого) стилю комунікації ( $\bar{x} = 17,12$ ), що дозволяє сподіватися на потенційну схильність юнацтва до конструктивних моделей комунікації.

**Середні величини виявлення респондентами комунікативного стилю  
(за методикою Л. Міхельсона)**

Показники	Стиль комунікативної поведінки		
	залежний	компетентний	агресивний
середні величини ( $\bar{x}$ )	$\bar{x} = 7,46$	$\bar{x} = 17,12$	$\bar{x} = 10,76$
стандартне відхилення	4,77	9,82	3,82

Така поведінка характеризується здатністю особистості (домінує у 29% опитаних на високому рівні значущості) впевнено висловлювати власні думки,

відстоювати свої позиції у ситуаціях конфліктного протистояння та критики, емпатійно ставитися до партнерів по спілкуванню, контролювати свої реакції під впливом стрес-факторів. Водночас потребують уваги студенти з високим рівнем залежного стилю комунікації (виявлено у 9% опитаних), що відображає деструктивні прояви комунікативної поведінки. Залежний стиль увиразнюється пасивністю респондентів, намаганням уникати самостійних відповідальних рішень; такі особи занадто послуговуються думкою оточення, зазвичай орієнтуються на очікування інших осіб, підпорядковують свою поведінку зовнішнім настановам. Вони недостатньо впевнені, сумніваються у власних можливостях і тому потребують системного заохочення та зовнішнього контролю.

Крім того, в особистісному профілі майбутніх психологів доволі виразно (у 7% на високому рівні значущості й у 43% на середньому рівні) виявляється схильність до агресивності у взаємодії; особи цієї групи намагаються занижувати самооцінку інших, не беручи до уваги їхні інтереси, переживання і провокуючи конфлікти, демонструють зверхність, зневагу до партнерів по комунікації.

Ще одним індикативним маркером комунікативної компетентності майбутніх психологів стала комунікативна толерантність/інтолерантність, профіль якої був визначений за допомогою методики В. В. Бойка. Середні величини ознаки наведені у таблиці (див. табл.).

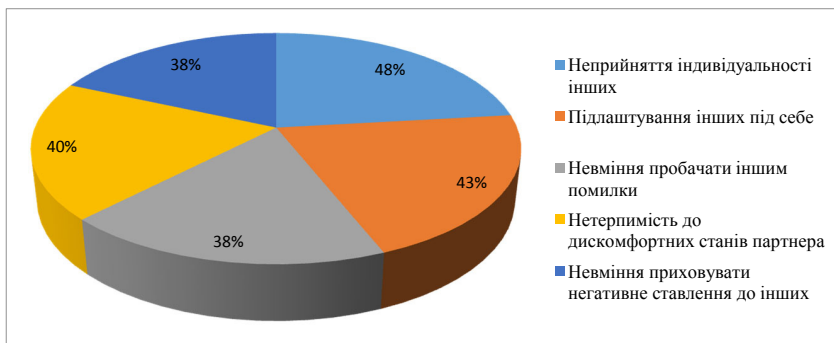
**Середні величини виявлення респондентами комунікативної толерантності (за методикою В. В. Бойка)**

<b>Показники Рівні виявлення комунікативної толерантності</b>	<b>Середній рівень тестової норми</b>	<b>Середні величини у вибірці (<math>\bar{x}</math>)  кількість респондентів у % (N = 42)</b>	<b>Стандартне відхилення</b>
низький рівень	66 – 90 балів	$\bar{x} = 1=98,26$	22,18
середній рівень	33 – 35 балів	$\bar{x} = 39,04$	6,38
високий рівень	15 – 20 балів	$\bar{x} = 28,36$	8,09

Результати дослідження підтвердили переважання у вибірковій сукупності маркерів комунікативної толерантності на верхній межі ознаки, що свідчить про розмивання «кордонів толерантності» особистості й наближує фіксовані дані тестування до якісного полюсу інтолерантності, пов'язаного передусім з імпульсивними реакціями, конформізмом та орієнтованістю респондентів на очікування оточення на фоні недостатньо розвинених ціннісних орієнтирів та низького самоконтролю майбутніх психологів. Серед таких маркерів передусім заслуговують на увагу:

- категоричність в оцінюванні людей, фіксована на високому рівні значущості (у відповідях 57% респондентів);
- неадаптивність у взаєминах із іншими учасниками спілкування (демонструють 52% опитаних юнаків);
- невідання приховувати негативне ставлення до інших учасників спілкування (у відповідях 45% респондентів).

Композиційно усереднений профіль комунікативної толерантності здобувачів вищої освіти (див. рис. 2) унаочнює найбільш проблемні сегменти цієї ознаки :



### *Графічне представлення проблемних сегментів комунікативної толерантності майбутніх психологів*

Розглядаючи комунікативну компетентність як складову адаптивної поведінки особистості, ми також зосередилися на вимірюванні показників соціально-психологічної адаптації за методикою К. Роджерса та Р. Даймонд

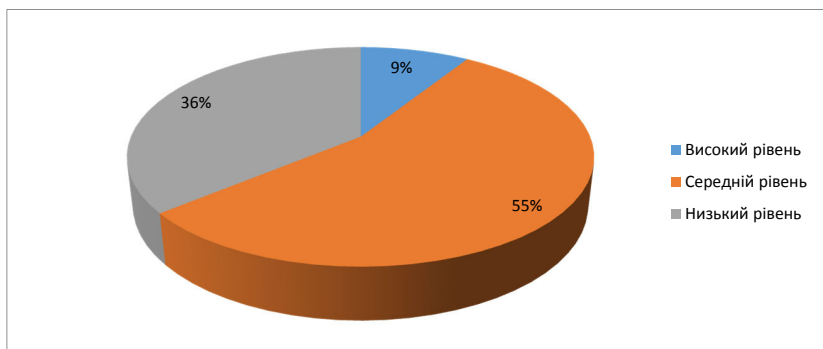
(«Test of Personal Adjustment»), субшкали якої дозволяють оцінити інтегративні характеристики адаптації респондентів у вимірах позитивних і негативних полюсів ознаки.

Аналіз середніх величин показників адаптації особистості до соціальних умов життєдіяльності (див. табл. 6) засвідчив тяжіння маркерів адаптаційних тенденцій до середньостатистичної тестової норми. Разом з тим варто звернути увагу на те, що показники інтернальності і прагнення майбутніх психологів до домінування перевищують нормотипові значення ( $\bar{x} = 54,36$  за верхньої нормативної межі 52 бали та  $\bar{x} = 22,64$  за верхньої нормативної межі 12 балів відповідно до субшкал), а середній показник емоційної комфортності респондентів знижений ( $\bar{x} = 12,02$  за нижньої нормативної межі 14 балів).

**Середні величини виявлення респондентами соціально-психологічної адаптації (за методикою К. Роджерса – Р. Даймонда)**

Показники Субшкали адаптації	Середній рівень тестової норми	Середні величини у вибірці ( $\bar{x}$ )	Стандартне відхилення
		Кількість респондентів у % (N = 42)	
адаптивність	68 – 136 балів	$\bar{x} = 102,43$	58,06
самоприйняття	22 – 42 балів	$\bar{x} = 26,54$	12,24
прийняття інших	12 – 24 балів	$\bar{x} = 18,63$	10,32
емоційна комфортність	14 – 28 балів	$\bar{x} = 12,02$	5,22
інтернальність	26 – 52 балів	$\bar{x} = 54,36$	11,74
прагнення до домінування	6 – 12 балів	$\bar{x} = 22,64$	8,45
прагнення уникати проблем	10 – 20 балів	$\bar{x} = 17,35$	9,04

Інтегральний показник адаптивності залучених до дослідження здобувачів освіти відображає співвідношення показників адаптивності/дезадаптивності функціонування респондентів у соціальному просторі (див. рис.) й увиразнює домінування позитивного полюсу ознаки.



***Графічне представлення результатів вимірювання інтегрального показника психологічної адаптації респондентів***

Результати тестування свідчать, що у вибірковій сукупності переважна кількість респондентів відзначається помірним рівнем соціально-психологічної адаптивності (55% опитаних студентів), 9% майбутніх психологів – високим рівнем виявлення ознаки. Особи адаптивного типу вирізняються успішним пристосуванням до несталих умов соціокультурного простору, критично сприймають нормативні стандарти опанувальної поведінки, цінують себе і стосунки з іншими людьми. Ознакою адаптованості також є орієнтованість на самовдосконалення, здатність до подальшого розвитку власних ресурсів, які можуть бути корисними у нових умовах життєтворення. Тоді як дезадаптивні особи (негативний полюс адаптації прослідковується у відповідях 36% респондентів) відрізняються пасивно-песимістичними моделями поведінки, часто незадоволені собою та іншими людьми, схильні до депресивних настроїв та незрілих особистісних рішень.

З метою підтвердження існування статистично достовірних зв'язків між показниками комунікативної компетентності та вимірами соціально-психологічної адаптивності особистості був застосований непараметричний метод рангової кореляції Спірмена ( $r$ ). Опрацювання результатів кореляційного аналізу засвідчило існування прямих та зворотних (для реверсійних показників) зв'язків між показниками комунікативної компетентності та вимірами

соціально-психологічної адаптивності майбутніх психологів. Для окреслення поля високої статистичної ваги показників кореляції ми брали до уваги передусім зв'язки високої значущості ( $p \leq 0,05$  та  $p \leq 0,01$ ) та помірної сили (не менше 0,500).

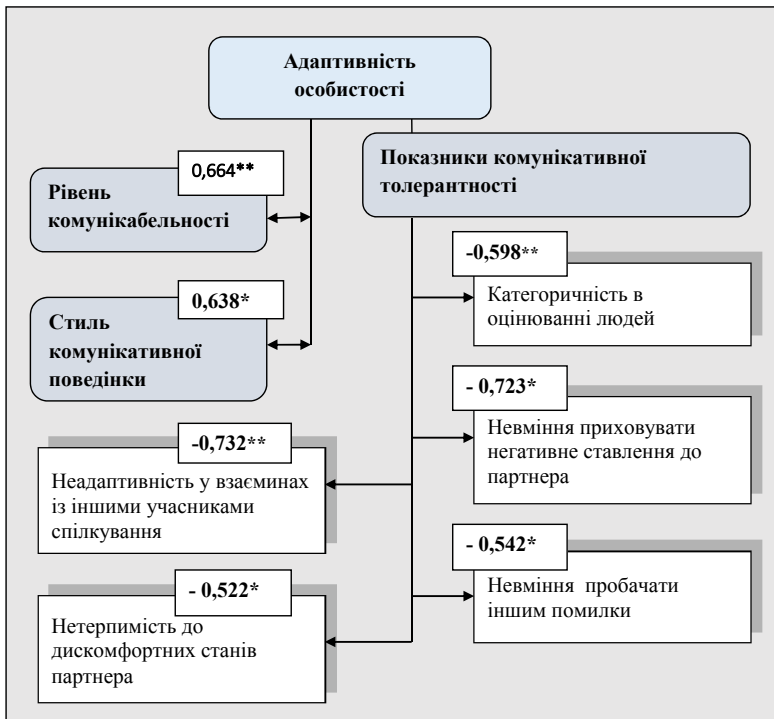
На підставі аналізу кореляційних схем було з'ясовано :

- показник комунікабельності особистості на рівні високої статистичної значущості корелює із показниками загальної адаптивності ( $r = 0,664$  при  $p \leq 0,01$ ) та прагненням особи до домінування ( $r = 0,512$  при  $p \leq 0,05$ ), лідерства у соціальній групі;

- стиль комунікативної поведінки респондентів пов'язаний із такими вимірами соціально-психологічної адаптації, як загальна адаптивність ( $r = 0,638$  при  $p \leq 0,05$ ), прийняття інших осіб у системі комунікацій ( $r = 0,532$  при  $p \leq 0,01$ ), що позначається й на емоційній комфортності респондентів ( $r = 0,562$  при  $p \leq 0,01$ ), впливає на переживання психологічного благополуччя;

- аналіз кореляційних графів також засвідчив систему значущих реверсивних зв'язків феномену адаптивності з ознаками комунікативної толерантності;

- неадаптивність особистості у взаєминах з іншими учасниками спілкування, крім того, доказово впливає на такі чинники соціально-психологічної адаптації, як самоприйняття ( $r = -0,536$  при  $p \leq 0,01$ ), прийняття інших ( $r = -0,528$  при  $p \leq 0,01$ ), емоційна комфортність ( $r = -0,622$  при  $p \leq 0,01$ ) та прагнення уникати проблемних ситуацій ( $r = 0,525$  при  $p \leq 0,05$ ) (див. рис.).



***Кореляційний граф зв'язків між комунікативною компетентністю та соціально-психологічною адаптивністю здобувачів вищої освіти***

Результати емпіричного дослідження, таким чином, підтверджують статистично значущий зв'язок між маркерами комунікативної компетентності та адаптивності респондентів, що може стати підґрунтям цілеспрямованої психологічної підтримки здобувачів вищої освіти в умовах трансформації освітніх процесів в інформаційному просторі епохи постмодернізму. Тим самим полімодальний розвиток комунікативних компетентностей фахівця-психолога розглядається нами як базова складова професіогенезу; здатність психолога до форматування доцільних текстових повідомлень є наразі надважливим елементом комплексних освітніх програм підготовки майбутніх психологів. У несталих реаліях буття комунікативний дискурс розгортається у форматі складного соціолінгвального та психолінгвального феномену, покликаного

забезпечити метакогнітивне моделювання глобального інформаційного простору в координатах мовленнєво-мисленнєвого, афективно-вольового, аксіального сегментів семіотики суб'єкт-суб'єктної життєдіяльності особистості й специфічних маркерів текстотворення (Макарук Л. Л., 2018; Halliday M., 2017 ; Tokareva N. et al., 2025).

### *Комунікативно-функціональні дискурси текстотворення*

У контексті досліджуваної теми цікавими є концептуальні ідеї критичного дискурс-аналізу Нормана Феркло, що розглядається адептами дискурсивної психолінгвістики як теоретичне підґрунтя синергії використання особою мовних ресурсів і загальних соціальних практик самоздійснення для моделювання текстових повідомлень (Fairclough N., 1995). Британський лінгвіст відносить поняття «дискурс» до семіотичних систем та інтерпретує його як спосіб використання мови й соціальної практики її застосування, що сприяє увиразненню сенсів комунікативного досвіду, заснованих на певних світоглядних позиціях й інтелектуальній культурі особистості (цит. за: Fairclough N., 1995: 135). Комунікативні дискурси, згідно з науковими поглядами дослідника, беруть участь у створенні соціальної ідентичності і соціальних стосунків (суголосно зі знаннями й системами інтеріоризованих значень) суб'єктів мовлення, що детермінує *розуміння/аналіз/продукування текстових повідомлень* у логіко-смісловій єдності із соціокультурним континуумом життєтворення. Мовленнєвий акт (або за Феркло Н. дискретна модель комунікативного дискурсу) у трьохвимірному концепті тлумачиться як когерентна комунікативна подія (конкретний випадок використання мови), що складається із трьох вимірів:

- *тексту* (усного або писемного мовлення, візуального зображення або їх поєднання), узгодженого з певною лінгвістичною структурою повідомлення (словник, граматики, синтаксис речення або складних смислових цілих), яке сприймається агентом мовлення або передається адресату;

- *дискурсивної практики*, що передбачає породження й сприймання/розуміння текстів; аналіз дискурсивної практики зосереджений на

виявленні особливостей використання суб'єктами комунікації доступних дискурсів для моделювання текстового повідомлення та його інтерпретації у процесі сприймання;

- *соціальної практики* міжособистісних контактів, пролонгованої формуванням і формулюванням доступних агентам мовлення текстових повідомлень (Fairclough N., 1995; Halliday M. A. K., 1978).

Виміри мовленнєвої події тісно пов'язані між собою: формально-лінгвістичні характеристики тексту впливають на утворення (артикуляцію) текстового конструкту та особливості його використання в культурно-соціальному контексті (Fairclough N., 1995 : 71–73), що містить як дискурсивні, так і недискурсивні елементи. Також варто зважати й на прописаний у критичному дискурс-аналізі Н. Феркло динамічний характер комунікативного дискурсу, у вимірах якого передбачено не лише фіксацію психолінгвістичного факту, але й можливість гнучкого змінення дискурсу в процесі моделювання нових комбінацій суб'єктивного досвіду мовної особистості у патернах взаємодії. Таким чином, інтеріоризовані людиною комунікативні дискурси детермінують базові координати відображення людиною картини світу, центром якої постає сам суб'єкт мовлення – мовна особистість: дискурсивні утворення мовленнєвого сегменту вплетені у персоналізовані процеси суб'єктивного сприймання, збереження і передання інформації, у процесі вербалізації сенсів та текстотворення.

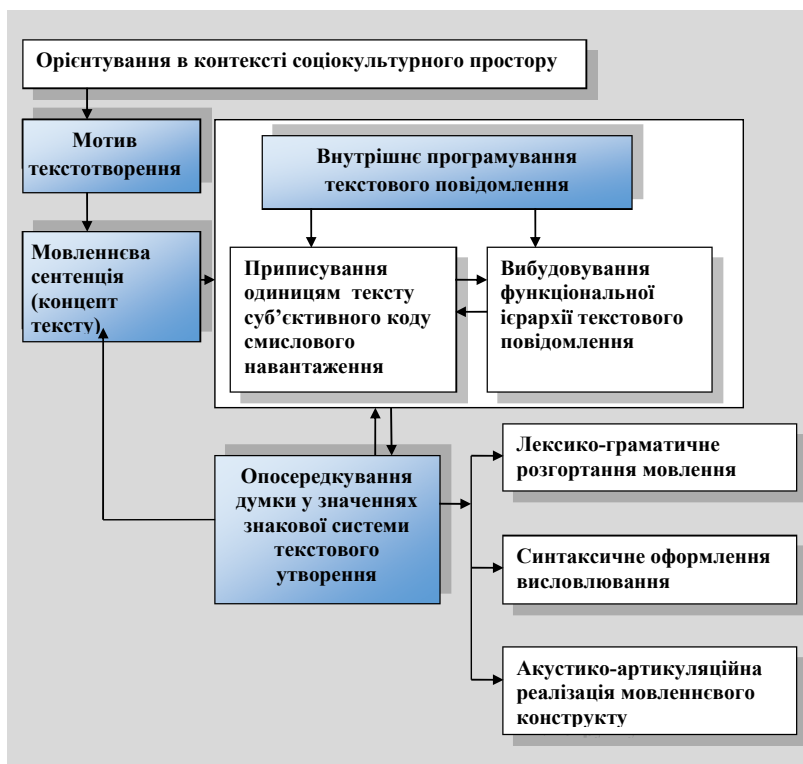
У сучасному психолінгвістичному просторі загально визнаним є трактування дискурсу як складного комунікативного явища, складниками якого є текст й екстралінгвальні чинники (фонові знання, погляди, настанови, цілі адресата). Отже, ґрунтуючись на дихотомії «дискурс – текст», суголосній континууму «процес – результат», текст (від лат. *textum* – «зв'язок», «поєднання», «тканина») маємо розглядати як базовий елемент дискурсу, що створюється за конвенційними правилами, прийнятими в певній комунікативній сфері, й тлумачиться як завершене повідомлення певного змісту, котре організоване за моделлю функціонального стилю й характеризується своїми дистинктивними ознаками. Інваріантними ознаками

тексту переважно вважаються маркери тематичної, комунікативної та структурної цілісності (див. рис.).

<b>Тематична цілісність</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• означає глибинне значення (концепт) тексту, інтенції автора</li><li>• визначає семантику</li><li>• зумовлює логіку тексту</li></ul>
<b>Комунікативна цілісність</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• пояснюється комунікативною спрямованістю тексту</li><li>• залежить від умов комунікації та комунікативної програми автора</li></ul>
<b>Структурна цілісність</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• є конкретним формально-знаковим вираженням логічної послідовності тексту (система мовних засобів, що піддаються інвентаризації: фонетичні, лексичні, синтаксичні)</li></ul>

### *Інваріантні маркери тексту*

Відповідно (і в цьому ми цілком погоджуємося із твердженням К. С. Серажим) для компетентнісного розуміння або продукування тексту особа-реципієнт або автор тексту має зрозуміти його як знакову впорядкованість змістів, співвіднести текст із дійсністю, зі своїми знаннями та уявленнями про неї (Серажим К., 2002 : 65). Аналітичне розкладання, роздрібнення елементарних когніцій сприймання для подальшого вираження думки, усвідомлення сенсів і розширення семантичних значень, розуміння сутнісних маркерів абстракцій та інші операції із знаками дозволяють людині виходити далеко за межі предметних денотатів відчуттів і сприймання й моделювати цілісну відображувально-знакову систему текстових конструктів.



### ***Комунікативно-функціональна модель текстотворення***

Метакогнітивні текстуальні утворення, таким чином, формують підґрунтя розумового розвитку людини (у нашому випадку йдеться про здобувача освіти, майбутнього психолога), зумовлюють конгруентність рефлексії та самовираження, маркують долучення особистості до соціокультурних та історичних цінностей. Відповідно процес текстотворення постає метакогнітивним виміром мовленнєвої діяльності, а не лише лінійним перекодуванням семантичного значення у текстове повідомлення.

Рушійною силою моделювання розгорнутого тексту, згідно з теоретичними концептами діяльнісного підходу, є мотиваційна складова, що детермінує утворення текстового повідомлення прагматичного типу. Мотив означає необхідність передання іншій особі певної інформації, налагодження

контактів або афективного розрядження; мотив спричиняє форматування задуму повідомлення як дифузної (загальної) логіко-сислової схеми прогнозованого висловлювання.

Перекодування задуму й продукування генеративної схеми текстового повідомлення (логіко-граматичної форми) відбувається за допомогою механізму програмування внутрішнього мовлення, що долучає вихідний задум до системи граматичних кодів мови й актуалізує засвоєні раніше суб'єктом мовлення граматичні матриці вибудовування текстового висловлювання. Внутрішні «операційні» механізми мовленнєвої діяльності зумовлюють динамічні маркери моделювання текстового повідомлення, зокрема швидкість планування текстового конструалу, автоматизм реагування, аналітичне зіставлення результату (тексту) із задумом, ієрархічну організацію повідомлення тощо. Найбільш типовим випадком метакогнітивного моделювання коду текстового утворення є вторинний зоровий образ-схема повідомлення. У форматі означеного розгортається зовнішнє мовлення, конструкти якого зумовлюють суб'єктивну значущість висловлювання і визначають загальну логіку текстового утворення, що може варіюватися у широких межах залежно від характеру текстового повідомлення та психологічних особливостей суб'єкта мовної діяльності.

Грамаічні та семантичні виміри реалізації внутрішньої програми текстового повідомлення увиразнюють переведення задуму (логічної схеми) висловлювання в об'єктивний континуум шляхом заміни одиниць суб'єктивного коду набором семантичних ознак знаку (слова, малюнку, графеми тощо), створення комплексу ієрархічно організованих одиниць об'єктивно-мовного коду. На етапі синтаксичного оформлення текстового конструалу здійснюється лінійний розподіл кодових одиниць висловлювання, визначається місце кожного елемента комплексу ієрархічно організованих одиниць у синтаксичній схемі висловлювання, приписуються грамаічні означення, визначається сукупність семантичних та акустико-артикуляторних ознак (синтаксичне прогнозування). Реалізація функції синтаксичного контролю забезпечує узгодження створеного варіанту висловлювання із програмою, контекстом, ситуацією, за необхідності

відбувається повернення до попередніх етапів та корегування мовленнєвого продукту. Акустико-артикуляційна реалізація текстового повідомлення пов'язує мовленнєве утворення з озвученням висловлювання (Токарева Н., 2022). А отже текст постає як продукт мовленнєвої діяльності із чітко окресленим психологічним контуром: у текстовому повідомленні об'єктивуються психологічні умови інтегрального задуму та реалізації мовлення (системної ієрархії предикатів), індивідуально-психологічні та діяльнісні особливості суб'єкта мовлення. Саме ж текстоутворення відбувається за посередництвом таких метакогнітивних механізмів, як-от:

- осмислення – встановлення або відтворення сенсових зв'язків повідомлення, встановлення сенсових опор або створення еквівалентних заміन тощо;
- випереджувальне відображення у формі ймовірнісного прогнозування механізмів запам'ятовування та специфічних механізмів породження мовлення (операційні, сенсоутворювальні, фонаційні тощо).

Тим самим мовлення постає засобом самовираження, усвідомленої ідентичності мовної особистості у координатах соціокультурних інтеракцій інформаційного середовища полімодальної епохи постмодернізму.

#### *Метакогнітивні сценарії текстотворення при вивченні іноземної мови*

Особливим модусом продукування текстових повідомлень, включених до життєвої ситуації задля комунікативної мети, є опанування здобувачами освіти (зокрема, й майбутніми психологами) іноземною мовою (Second Language). У складноструктурованому білінгвальному (або й полілінгвальному) середовищі постмодернної культури поєднання конструалів рідної та іноземної мови тексти іноземної мови вибудовуються мовною особистістю за подібною метакогнітивною моделлю суб'єкт-суб'єктної інтеракції. Разом з тим культура двомовності потребує увиразнення паралельного (а не послідовного) активування усіх рівнів текстотворення із суголосним представленням у часовому вимірі усіх ланок (планування, програмування, внутрішньої мовної організації змістового плану) мовлення. Опанування навичок білінгвальності базується на когерентності векторів лексико-граматичних та семантичних

компетентностей, як-от: запам'ятовування та розуміння мовленнєвих конструалів іноземної мови – Lower Order Thinking Skills (далі – LOTS), та здатності аналізувати та зіставляти мовні конструкти, моделювати текстові повідомлення – Higher Order Thinking Skills (далі – HOTS), в інтердисциплінарному мовному просторі.

У цілому широкий діапазон лінгвістичних, психолінгвістичних та психологічних студій означає різний континуум аналізу іншомовних текстових повідомлень. Найбільш вживаними є такі тлумачення текстів, як стандартизованої когерентної послідовності вербальних і невербальних знаків, що виконують разом комунікативну функцію в іншомовному просторі (Brinker R., Pappert St., Cölfen H., 2024; Heinemann M., Heinemann W. et al., 2011), а також як утворень, що характеризуються актуальністю, оперативністю, практичною спрямованістю, вторинністю, інтертекстуальністю, деспеціалізацією, орієнтацією на фоніві знання реципієнта, стислістю та циклічною повторюваністю тем, і функціонують на тлі їхніх дублетних термінологічних дескрипцій (Серажим К. С., 2002, Макарук Л. Л., 2018., Кійко Ю. Є. та ін., 2015).

У контексті цього дослідження текстове повідомлення розглядається нами як синтагматичний цілісний за змістом і формою мовний конструкт, що репрезентує певний тематичний дискурс, містить необхідний лексико-граматичний матеріал і увиразнює комунікативну спроможність мовної особистості вести діалог (або й полілог). Мовна особистість, відповідно, постає не лише як носій мовної компетентності, але й як носій інтелектуальної (метакогнітивної) здатності створювати нові знання, текстові утворення на підставі накопиченого досвіду опанування мови, і зокрема – іноземної.

Складність та нелінійність опанування іноземної мови в глобалізованому соціокультурному просторі білінгвального та/або полілінгвального інформаційного суспільства доби постмодернізму послідовно вписується у лінгвосинергетичну парадигму розвитку мультимодальних мовних компетентностей особистості (Brinker R., Pappert St., Cölfen H., 2024; Halliday M., 1978; Tokareva N. et al., 2025; Макарук Л. Л., 2018).

Серед продуктивних стратегій розуміння та самостійного моделювання текстових повідомлень іноземною мовою звертають на себе увагу моделі інваріантно-варіативного текстотворення на підґрунті екстраполяції когнітивно-дискурсивного та фрактального підходів. Найбільш виразно метакогнітивні стратегії продукування текстових повідомлень представлені в системі когнітивно-дискурсивної логіки (Halliday M., 1978). Результатом дискурсивної діяльності є породження тексту (або складного синтагматичного конструкту), який створюється за конвенційними правилами, прийнятими в білінгвальному комунікативному сегменті мовного дискурсу згідно із перевагами сучасного соціокультурного простору. Тим самим змодельований засобами іноземної мови текст постає як результат інтеграції метакогнітивних процесів: сприймання – запам'ятовування – осмислення та структурування інформації (Голубенко Н., 2022; Токарева Н., 2022; Tokareva N., 2025) та дискурсивних практик у континуумі певної контекстуальної модальності різних типів ментальної репрезентації сенсів. А отже текстотворення, згідно з філософією когнітивно-дискурсивного моделювання, розглядається як знаковий процес, що охоплює щонайменше три виміри:

- синтаксичний, що означає маркери аналізу та інтерпретації детермінант логіко-сислової послідовності тексту, фіксує зв'язки між синтагмами в структурі загальної знакової системи тексту;

- семантичний, в межах якого відображується зв'язок між ознаками системно-функціональної метафори та її значенням (внутрішньою сенсоутворювальною площиною тематичного конструкту) у структурі знакового процесу;

- прагматичний – фіксує відносини між знаком та його інтерпретаційними варіаціями у структурі мовленнєвого процесу (Голубенко Н., 2022 : 252).

У цьому контексті ми поділяємо думку попереднього науковця, що вихідною точкою виявлення імпліцитних значень та активізації ментальних механізмів імплікації (виведення), поповнення (відновлення) та моделювання (метафоризації) сенсів текстового повідомлення є співвіднесення експліцитного

смыслу із задуманим змістом комунікативного акту. Означене набуває особливої значущості у ситуаціях білінгвальності, що потребують аналізу, суб'єктивної оцінки та кодування/декодування мовних символів і знаків, семантичних та граматичних структур текстового повідомлення з урахуванням соціокультурного контексту, відображеного в тематичному полі мовленнєвого повідомлення. Відповідно дискурсивний (або більш точно – когнітивно-дискурсивний) формат релевантного аналізу та продукування текстів іноземною мовою передбачає окреслення в текстовому утворенні таких контекстуальних обставин, як-от: час (time), місце (location), подія/дія (event/action), учасники (participants); варто зважати також на додаткові категорії сенсових структур, зокрема: сферу діяльності (domain), роль учасників дискурсу (roles), соціальні відносини між учасниками (social relations) (Голубенко Н., 2022 : 253). А отже будь-який текст набуває індивідуальної виразності, жанрової своєрідності не стільки завдяки здатності мовної особистості до оперування лексико-семантичними формантами мови (LOTS), скільки завдяки компетентнісному метакогнітивному моделюванню текстуалів, що відображують систему знань, поглядів, думок особистості (HOTS), увиразнюють варіативні коди її світобачення.

Принципи фрактального моделювання логіко-смыслових структур текстових повідомлень також відкривають широкий простір для осмислення проблемних моментів нелінійних систем психолінгвістичних знань, висвітлюючи текстотворення як спосіб унаочнення складних явищ, а також як інструмент, що полегшує розуміння й сприйняття масштабної інваріантності мовних явищ (див., до прикладу, дослідження полімодальних ресурсів породження текстів Макарук Л. Л., 2018).

Філософія фрактального підходу (термін «фрактал» (від лат. *fractus* – подрібнений, фрагментований) використовується для позначення самоподібних структур, у яких окремі частини певною мірою схожі із цілим, а структура цілого відображена у його частинах) базується на визнанні співвимірності та рекурсивності фракталів, неординарні структури яких можуть бути відтворені за допомогою рекурсивних процедур. Екстраполяція фрактального підходу до

моделювання текстового повідомлення означає метакогнітивний рівень текстів як одиниць мовної системи, що ґрунтується на принципі інваріантно-варіативної таксономії текстового повідомлення :

- універсальний інваріант (логіко-сміслова, граматична та/або синтагматична схема текстової архітектури) конкретизує вимір різномасштабної рекурсивної інформаційної самоподібності текстуального модусу, відображає загальні прагматичні характеристики текстового утворення та усталені правила;
- варіативний контент повідомлення увиразнює дизайн тексту, засвідчує мовленнєво-мисленнєві відмінності у способах і засобах моделювання текстів (мікроструктурний вимір фрактальної перспективи), демонструє різні конфігурації осмислення та інтерпретації автором змістових описів, доповнення заданої або власної історії, формулювання висновку або надання аргументованої оцінки тощо (макроструктурний вимір фрактальної перспективи) (Кійко Ю. Є., 2015).

Означене створює необхідні передумови для реконструкції як універсальних (інваріантних) механізмів продукування текстів іноземною мовою (Second Language), так і авторських (варіативних) сентенцій, самостійно змодельованих суб'єктом мовної діяльності (зокрема й при вивченні англійської мови як іноземної). Разом з тим традиційно фіксовані програми навчання іноземної мови стало орієнтовані на пасивно-механістичну архітектоніку форматування досвіду, що відображає передусім повноту та точність сприйняття та відтворення (пригадування) інформації у координатах LOTS, а не розвиток компетентнісного вирішення смислових, проблемних завдань у дискурсі мови, що вивчається (у континуумі HOTS). Водночас, лише усвідомлення здобувачем освіти ресурсів метакогнітивної активності скеровує моделювання когнітивно-дискурсивної реальності, дозволяє когерентно сприймати, зберігати та відтворювати інформацію, свідомо планувати та прогнозувати результати когнітивних дій, генерувати вектори синергетичного світосприймання з урахуванням інваріантно-варіативних сценаріїв мовленнєвої діяльності (Токарева Н., 2022; Tokareva N. et al., 2025). А отже, навчання іноземної мови в реаліях кроскультурного циклу розвитку цивілізації епохи постмодернізму

передусім потребує визнання аксіоматичним сценарієм розвитку мовної свідомості здобувачів освіти форматування метакогнітивних навичок особистості – здатності до самостійного вибудовування смислової структури мовленнєвого висловлювання, розуміння текстуальних конструалів іноземної мови та когерентного моделювання власних висловлювань.

Визнаючи метакогнітивну активність базовим предиктором регулювання суб'єктами вивчення іноземної мови інтелектуальної діяльності, засадничим контентом розвитку навичок продукування текстів у координатах таксономії когніцій варто розглядати такі групи критичних маркерів, як-от:

- метакогнітивні знання: поінформованість та метапам'ять особистості щодо власної ідентифікаційної сутності, розуміння принципів світоустрою, універсальні знання про людську взаємодію. Вагому роль відграє також розуміння пізнавального (або навчального) завдання, його контекстних характеристик і доступних стратегій розв'язання. Рівень обізнаності студентів щодо системно-функціональних ресурсів метакогнітивного регулювання пізнавального досвіду детермінує стратегії опрацювання інформації, виміри планування, моніторингу та контролю, усвідомлення маркерів критичного оцінювання та пізнавальної рефлексії;

- метакогнітивні навички: навички саморегуляції, моніторингу й контролю інтерактивних аспектів пізнавальних процесів, здатність особистості до прийняття рішення та вибору ефективних метакогнітивних стратегій вирішення проблемного питання.

Разом з тим варто визнати співіснування у сучасному білінгвальному просторі чисельних науково-дидактичних розвідок зарубіжних та вітчизняних науковців щодо виявлення ресурсів оптимізації формування контенту академічних компетентностей з іноземної мови, серед яких доказово валідною ми вважаємо проєктивно-рекурсивні технології організації навчання англійської мови у ментальному просторі діалогу культур. Із урахуванням активних наукових дискусій у царині означення логічної послідовності метакогнітивного моделювання системи білінгвального досвіду носіїв мовної свідомості вважаємо цілком доречним конкретизувати понятійний сегмент дослідницької парадигми.

Рекурсію (від лат. *recursiō* – «повернення») ми розглядаємо як предиктор метакогнітивної активності суб'єктів освітнього простору, що дозволяє вибудовувати індивідуальну когнітивну карту пізнавального досвіду людини, створювати «вкладення» одних ідей в інші на межі об'єктивних стимулів (зовнішніх навчальних інструкцій та повторюваних фракталів іншомовного дискурсу) та суб'єктивних (внутрішніх, інтеріоризованих) схем розуміння. У цьому контексті опанування іноземної мови увиразнює не лише відтворення іншомовного сегменту досвіду, але й скеровує пізнавальний інтерес студентів на виважене продукування інформативних конструктів задля досягнення запланованої мети.

#### Концептуалізація предметного поля

- сприймання й зіставлення парадигмального контенту іноземної мови із засвоєними раніше патернами мисленнєво-мовленнєвого досвіду (знаннями та навичками мовного дискурсу)

#### Когнітивно-дискурсивний моніторинг

- обрання та свідоме використання оптимальних для виконання завдання операцій мислення: оцінювання ситуативних послідовностей, розуміння хронотопів патернів поведінки; категоризація сенсів тощо

#### Синтагматичний контент текстотворення

- прагматичний та синтагматичний аналіз, оцінювання процесуальних маркерів іншомовних конструкцій та комунікативних текстуалів, продукування власних висловлювань

### ***Продукування базових метакогніцій у вимірах проєктивно-рекурсивної технології***

Тим самим когнітивно-дискурсивна парадигма вивчення іноземної мови та проєктивно-рекурсивна технологія вибудовування метакогнітивних навичок у контексті означеного постають як інструмент, що відкриває для людини фрактально-рекурсивну психологічну реальність, сприяє розвитку особистісної

рефлексивності та удосконаленню ресурсності комунікативних зворотних зв'язків, необхідних для реалізації метакогнітивного моніторингу та оцінки здобувачами освіти здобутого мовного досвіду та його переосмислення у перспективі білінгвального текстотворення (Second Language).

Найбільш виразно метакогнітивні потенції проєктивно-рекурсивної технології унаочнені в архітектоніці полівекторних інтегративних студій текстотворення у мультимодальній перспективі, як-от :

- модель Content and Language Integrated Learning (далі – CLIL), що розкриває мультимодальне сприйняття іноземної мови як інструменту пізнання (language of learning), засобу комунікації (language for learning) та предмету вивчення (language through learning); CLIL стимулює інтеріоризацію іншомовної культури та розвитку метакогнітивних здібностей студентів, що певною мірою гармонізує синергії психічного, когнітивно-дискурсивного та перцептивно-інтерактивного сегментів пізнавальної активності особистості;

- модель Integrated Literacy Development Approach (далі – ILDA), що базується на інтегративній єдності лексико-граматичного, синтагматичного, когнітивно-дискурсивного, жанрового та міжпредметного кодів опанування іноземної мови у білінгвальному навчальному просторі. Філософія ILDA вибудовувалася з урахуванням когнітивної психології, системно-функціональної лінгвістики та принципів проєктивно-рекурсивної технології із залученням метакогнітивних опорних схем.

А отже, принагідно можемо констатувати, що симбіотичні сценарії колажування інформаційних потоків у сучасних вимірах постмодерну детермінують усе більш широке використання полікодових утворень, і зокрема – у системі навчання іноземної мови у білінгвальному середовищі (до прикладу: української як рідної та англійської як іноземної).

#### *Висновки та перспективи подальших розвідок*

Узагальнення системних вимірів професійної підготовки фахівців із психології дозволяє констатувати необхідність змінення принципів дидактики у сучасному глобалізованому та перенасиченому інформацією соціокультурному

просторі. Це пов'язано передусім із тенденціями інтелектуального розвитку студентства XXI століття, увиразненого кліповим мисленням та раціональною ергономічністю метакогнітивної активності в умовах пролонгованої невизначеності. Інтернет-покоління епохи постмодернізму орієнтоване насамперед на сприйняття й осмислення чітко структурованого інформаційного контенту, підкріпленого наочними візіями прагматичного дискурсу без складних формалізованих конструкцій логічного доведення. Означене призводить до знецінення сучасною молоддю реєстрів текстотворення, парціалізації мовних сегментів та збіднення варіативних сценаріїв мовного дискурсу. Разом з тим нове покоління ери високих технологій здатне успішно розв'язувати складно структуровані, багаторівневі завдання, а отже полімодальні форманти метакогнітивного та білінгвального розвитку особистості в сучасному динамічному інформаційному суспільстві мають бути визнані амбівалентними системоутворювальними конструктами освітніх інновацій. Замість зазубрювання текстів-взірців навчання має стати виміром метакогнітивного розвитку особистості, орієнтованого на моделювання інноваційних дискурсів із урахуванням синергії ситуативних координат самоздійснення особистості у нелінійних вимірах епохи постмодернізму.

Формування та розвиток фахових компетентностей майбутніх психологів у сучасному інформаційному суспільстві варто розглядати в архітектоніці розуміння, адекватного інтерпретування сенсів та здатності продукування текстів різних жанрів з метою досягнення комунікативного наміру мовної особистості у вимірах конкретної ситуації взаємодії та екстралінгвістичних контекстів життєтворення.

Полімодальність освітнього дискурсу в континуумі епохи постмодернізму значно розширює межі знаннєвої парадигми, збільшує сенсовий континуум текстових повідомлень за рахунок додаткових візуальних та/або аудіальних семіотичних модусів (символів, зображень, компіляції фракталів тощо). Найбільш представленим у глосарії полімодальності є визнання цього феномену як форми презентації певної інформації і створення відповідного дискурсивного значення за посередництвом комбінації ресурсів: друківаного тексту,

ситуативного досвіду, схем та малюнків, аудіозаписів (проговорювання) тощо. Тим самим вчергове підтверджується динамічний характер функціоналу мови (як відкритої мобільної системи) в умовах соціокультурної еволюції суспільного розвитку, адже в просторі тотальної глобалізації та діджиталізації світоустрою опанування знань скеровується до визнання релевантності різновекторного формату осмислення мультимодальної (або полікодової) текстової інформації на рівні змістового розуміння цілісного текстового повідомлення. Фрактальність (як принцип моделювання різномасштабної та різнорівневої структурної самоподібності предметного поля певної модальності) дозволяє екологічно, у порядку недискримінаційної освіти формувати у здобувачів освіти навички толерантного (інваріантно-варіативного) моделювання та представлення у власному мовленні такої макрознакової одиниці як текст на основних етапах його змістового конструювання – від опанування базового словника фахової культури до кінцевого семіотичного продукту – цілісного текстового утворення. Усвідомлювані суб'єктом учіння предиктори мовної картини світу та змістові характеристики метакогнітивної професійної діяльності детермінують вектори самовираження і самоздійснення людини у полімодальному просторі епохи постмодернізму.

Представляючи на огляд наукової спільноти напрацювання щодо архітектоніки метакогнітивного моделювання текстових утворень як необхідного тренду фахової підготовки майбутніх психологів у трансформаційних вимірах змінення освіти в епоху постмодернізму, ми цілком свідомі того, що це дослідження лише частково відкриває перспективи подальшого вивчення тенденцій професіогенезу особистості в мінливому інформаційному світі.

## Комунікація як механізм управління та розвитку особистості: інтегративний аналіз у контексті психологічних дисциплін

*Як я можу знати, що думаю,  
доки не побачу, що кажу?*

Карл Е. Вейк

У сучасних організаціях і закладах освіти комунікацію дедалі частіше трактують не як технічний обмін інформацією, а як *психологічний механізм*, що одночасно забезпечує управлінські функції (координацію, вплив, ухвалення рішень, формування довіри) та *розвиток особистості* (саморегуляцію, мотивацію, навчання, соціалізацію). Така постановка питання узгоджується із сучасною логікою організаційної комунікації, яка передбачає комплементарне поєднання управлінської та психологічної методологічних перспектив (Miller K. et al., 2025). У цьому підході комунікація постає не як зовнішній супровід управління чи навчання, а як їхня внутрішня умова. Саме через комунікативні дії встановлюються й підтримуються правила взаємодії, узгоджуються очікування та уніфікуються значення, що забезпечує структурованість і передбачуваність координації в межах спільної діяльності. Відповідно, у розділі комунікацію розглянуто як *інтегративний механізм*, через який управлінські та освітні процеси набувають керованості й водночас реалізують розвитковий потенціал у межах *психологічних дисциплін*.

Для подальшого викладу принципово важливо уточнити, у який спосіб комунікація забезпечує керованість не лише шляхом передавання управлінських рішень, а насамперед через організацію колективного розуміння подій і узгодження очікувань у групі. Такий механізм концептуалізується в межах перспективи *смыслотворення (sensemaking)* (Weick K. E. et al., 2005). Його результативність залежить від психологічної безпеки як соціально-психологічної умови відкритого обговорення, уточнень і перегляду припущень (Edmondson A., 1999).

З позиції *психології менеджменту* комунікація виконує *смыслотворчу функцію*: учасники взаємодії структурують події та невизначеність у конкретну

«ситуацію», що підлягає вербалізації, узгодженню та трансформації в організовані дії. Відповідно управління доцільно трактувати як *процес узгодження визначення ситуації та взаємних очікувань*, а не як механічну трансляцію розпоряджень. За таких умов комунікація визначає *якість командної координації*, здатність організації навчатися на досвіді та спроможність колективу діяти в умовах змін і ризиків. Її результативність зумовлюється не лише змістом повідомлень, а й соціально-психологічними умовами їх продукування та сприйняття, зокрема наявністю *психологічної безпеки* як передумови відкритого обговорення проблем і помилок.

Водночас комунікація має *міжособистісну структурну основу*: відповідно до прагматики людської комунікації будь-яке висловлювання одночасно передає зміст і сигналізує рівень взаємин, тим самим задаючи спосіб інтерпретації повідомлення в конкретному контексті взаємодії (Watzlawick P. et al., 1967). Саме ці закономірності пояснюють, чому формально коректні управлінські рішення або педагогічні інструкції можуть не давати очікуваного ефекту: *значення повідомлення конструюється у взаємодії*, а не є властивістю його текстової форми; *характер взаємин і контекст* можуть як підсилувати, так і нівелювати його вплив. Комунікація визначає не лише прийняття та реалізацію управлінських рішень, а й результативність навчальної взаємодії. Саме через *пояснення, запитання, підтримку та корекцію* вибудовується *траєкторія розвитку компетентностей*. Відповідно доцільно перейти до *педагогіко-психологічної перспективи*, у межах якої комунікація постає механізмом навчання, а зворотний зв'язок – інструментом розвитку.

Для *педагогічної психології* принциповим є те, що розвиток компетентностей опосередковується комунікацією, коли траєкторія просування здобувача освіти конструюється через організацію взаємодії та смислове узгодження навчальних дій. Особливе місце посідає *зворотний зв'язок* як інструмент розвитку, ефективність якого визначається конкретністю, орієнтацією на критерії та подальші кроки, а також психологічним контекстом взаємодії (Hattie J. & Timperley H., 2007).

У контексті інклюзивної освіти комунікація набуває додаткового виміру *доступності*. Її доцільно проєктувати так, щоб подання навчального матеріалу, організація взаємодії та способи демонстрації результатів передбачали *варіативні шляхи участі й розуміння*, враховували *різноманітність освітніх потреб* і мінімізували *бар'єри залучення* (CAST, 2024). У межах викладання *сексології* як навчальної дисципліни комунікація розглядається як інструмент *етичної та безпечної просвіти*, що спирається на *доказові рамки й стандарти*, зорієнтовані на *вікову доречність, права людини та культуру поваги до меж* (UNESCO, 2018; WHO Regional Office for Europe і BZgA, 2010).

У такій *інтегративній перспективі* комунікацію доцільно визначати як *спільний механізм*, що забезпечує узгодженість управлінських процесів, педагогічної взаємодії та розвитку особистості в онтогенезі. Відповідно обрана тема створює підстави для цілісної інтеграції змісту дисциплін психологічного циклу, демонструючи їхню *методологічну сумісність і практичну взаємодоповнюваність*: від психології управління та менеджменту – до психології комунікації, вікової й педагогічної психології, основ інклюзивної освіти та сексології.

У подальшому викладі *психологічна безпека* розглядається як наскрізна умова результативної управлінської та педагогічної комунікації, що визначає можливість відкритого обговорення проблем, уточнень і корекції у взаємодії. Для *педагогічної психології* ключовим розвитковим механізмом у цьому контексті є *зворотний зв'язок*: огляди й метааналітичні узагальнення показують його значущий, але варіативний вплив на навчальні результати, а отже – потребу в методично коректному застосуванні (Wisniewski B. et al., 2020).

У *віковій психології* комунікацію доцільно трактувати як *проксимальний механізм розвитку*, що функціонує в межах системи взаємодій «особа-середовище-час» (*біоекологічна перспектива*), а також як *умову підтримання мотивації й психологічного зростання* (зокрема через задоволення потреб в автономії, компетентності та залученості). Нормативно-правове поле України визначає вимоги до організації інклюзивного навчання, що підсилює значущість комунікаційної складової як управлінської та педагогічної компетентності

(Закон України «Про освіту», 2017; Постанова КМУ № 957, 2021; Колупаєва. А. А., Таранченко О. М., 2023).

Мета цього розділу – *концептуалізувати* комунікацію як інтегративний механізм, що *поєднує управлінську керованість і розвиток особистості*, та *обґрунтувати* її міждисциплінарну інтерпретацію в межах психологічних дисциплін (психологія управління/менеджменту, психологія комунікації, вікова й педагогічна психологія, основи інклюзивної освіти, сексологія). Теоретичні засади аналізу спираються на сучасні підходи організаційної комунікації та смислотворення в організації, які розглядають комунікацію як ядро координації, узгодження очікувань і перетворення невизначеності на підстави для дій.

Завдання розділу: 1) окреслити *концептуальні рамки* комунікації як психологічного механізму взаємодії; 2) розкрити її *управлінські функції* (координаційні та смислотворчі) й *умови результативності*, зокрема через конструкт *психологічної безпеки*; 3) обґрунтувати *розвиткову роль* комунікації в навчанні й професійному становленні через механізми *зворотного зв'язку* та *підтримання мотивації*; 4) висвітлити *інклюзивний і нормативно-правовий* вимір комунікаційної доступності та залученості; 5) визначити принципи *педагогічно коректної комунікації* щодо чутливих освітніх тем у межах сучасних *доказових стандартів*.

Методологічну основу розділу становлять *системний* та *міждисциплінарний* підходи. На їх основі використано методи теоретичного аналізу, синтезу, порівняння й узагальнення результатів емпіричних досліджень, а також здійснено аналітичне опрацювання нормативних і рамкових документів у сфері освіти та інклюзії. Джерельну базу сформовано шляхом поєднання фундаментальних теоретичних концепцій, що зберігають *евристичну цінність* для пояснення механізмів розвитку й соціально-психологічної регуляції поведінки, із сучасними *доказовими узагальненнями* та актуальними *міжнародними стандартами*, релевантними для освітньої та організаційної практики.

У межах запропонованого аналізу комунікація постає як психологічний механізм, що поєднує управлінську керованість і розвиток особистості через

узгодження визначення ситуації, правил взаємодії та підтримку навчально-корекційних практик. Відтак комунікація не є вторинним елементом управління чи освіти, а виступає їхньою внутрішньою умовою, оскільки саме через комунікативні дії формуються нормативні очікування й правила, координується колективна діяльність і конструюються розуміння подій як підстави для рішень. Відповідно, основний виклад доцільно розпочати з аналізу комунікації в межах *психології управління*, де вона функціонує як базовий інструмент управлінського впливу та організаційного смислотворення, визначаючи якість координації, ухвалення рішень і організаційного навчання на основі досвіду.

У межах *психології управління* комунікація постає не як допоміжний канал передавання вказівок, а як *центральний інструмент управлінського впливу*, оскільки саме через комунікативні практики організація забезпечує *координацію спільної діяльності* та її трансформацію в керований процес. У цій логіці управління розгортається як сукупність базових процесів, що мають *комунікативну природу*: соціалізація (входження працівника та засвоєння норм), ухвалення рішень (узгодження альтернатив і критеріїв), управління конфліктами, організаційні зміни та лідерство, а також регуляція емоцій у робочому середовищі, процеси різноманіття, рівності та інклюзії й вплив технологічно опосередкованої комунікації на взаємодію та контроль.

Для пояснення управлінської комунікації продуктивною є перспектива, у межах якої організацію розглядають як систему, що *конститується у взаємодії* через узгоджене визначення ситуації. У цій логіці управління постає передусім як *координація інтерпретацій і взаємних очікувань*, а керівник – як *агент смислотворення*, який забезпечує перехід від події (невизначеності) до узгодженої дії. Разом із тим управлінський вплив не зводиться до змістової коректності повідомлення, оскільки його зміст визначається реляційною рамкою взаємодії та неявними правилами контакту, а за несприятливої рамки навіть коректна інструкція може спричинити опір або викривлення виконання.

У навчальному викладі психології управління доцільно розрізнити три взаємопов'язані контури управлінської комунікації – *нормативно-цільовий*,

*координаційний і підтримувально-розвивальний*, що можуть розглядатися як відносно самостійні психологічні механізми керуваності.

*Нормативно-цільовий контур* формує нормативно-цільову рамку, яка охоплює місію, цінності, принципи взаємодії та критерії якості й оцінювання, а його функція полягає у зменшенні невизначеності шляхом фіксації того, що визнається проблемою, які причини вважаються релевантними та які дані є легітимними для обговорення. Водночас за відсутності узгодженості між деклараціями та практиками виникають типові подвійні послання, що підривають довіру й передбачуваність норм (Weick K. E. et al., 2005).

*Координаційний контур* забезпечує узгодження ролей, завдань, взаємозалежностей, термінів і ресурсів. Його якість визначається не лише точністю формулювань, а й наявністю уніфікованих тлумачень критеріїв «вчасно», «якісно», «пріоритетно» та процедур верифікації розуміння, уточнення, переформулювання, фіксації домовленостей (Miller K. et al., 2025).

*Підтримувально-розвивальний контур* забезпечує умови навчання й корекції в команді, а ключовим механізмом у цьому контурі є психологічна безпека як конструкт, пов'язаний зі здатністю організації навчатися на реальному досвіді (Edmondson A., 1999). У підсумку управлінська комунікація водночас функціонує як механізм координації колективної діяльності та як механізм узгодження визначення ситуації, інтерпретацій, норм і очікувань, без якого формальні рішення не набувають поведінкової визначеності.

Після розгляду комунікації як інструмента управління принциповим є з'ясування умов, за яких управлінські орієнтири інтегруються в практику колективу, а не залишаються на рівні формальних приписів. Однією з таких умов є *психологічна безпека* – характеристика соціально-психологічного клімату взаємодії, за якої учасники команди можуть ставити запитання, висловлювати сумніви, визнавати помилки, ініціювати обговорення проблем і пропонувати альтернативи без страху приниження чи санкцій. У контексті організаційного навчання цей конструкт пов'язується із тим, що команди демонструють навчальну поведінку: відкрито обговорюють труднощі, аналізують помилки, уточнюють

припущення, забезпечують зворотний зв'язок і коригують роботу на підставі фактичних даних, а не соціально бажаних версій подій.

Важливо наголосити, що психологічна безпека не тотожна загальному психологічному комфорту або зниженню вимогливості. Її зміст полягає у формуванні *комунікативних норм*, які забезпечують надходження та опрацювання критично важливої інформації, що в іншому разі залишається невисловленою. Для управління це означає підвищення якості діагностики, коли проблеми стають видимими на ранніх етапах, зростає точність розуміння причин збоїв, а також полегшується виявлення помилкових припущень і «сліпих плям» у процесах. Відповідно психологічна безпека підсилює здатність колективу навчатися не декларативно, а через систематичне уточнення й перегляд практик, тобто через перетворення досвіду на підставі для корекції.

Для *психології менеджменту* це має прямий прикладний вимір. Як правило, управління якістю, змінами, ризиками та конфліктами значною мірою залежить від того, чи має команда можливість обговорювати реальний стан справ без загрози негативних наслідків. В умовах психологічної небезпеки зростає ціна висловлювання – працівники уникають ініціювати складні обговорення, приховують помилки, не уточнюють неясності та обирають формальне виконання, що знижує адаптивність організації. У психологічно безпечному середовищі, навпаки, комунікація функціонує як інструмент повсякденної управлінської роботи, а запитання, уточнення й корекція не розпізнаються як загроза статусу. Отже, психологічну безпеку в управлінні доцільно розглядати як операційну характеристику комунікативних норм, що визначає виявлення проблем і якість управлінської діагностики. Вона підвищує керованість не через посилення контролю, а через розширення доступу організації до релевантних даних і зменшення *втрат точності інформації*, зумовлених страхом висловлювання.

У перспективі *смыслотворення* управління постає як координація інтерпретацій, у межах якої колектив перетворює невизначеність на «ситуацію», придатну до опису, узгодження та операціоналізації у координовані дії. Оскільки смылотворення передбачає множинність, а інколи й конфліктність трактувань

подій, його результативність залежить від можливості відкритого обговорення. Психологічна безпека в цьому контексті виконує функцію розширення допустимого поля висловлювань, уможлиблюючи артикуляцію слабких сигналів, альтернативних пояснень і сумнівів, без яких управлінські рішення можуть спиратися на неявні *помилкові припущення*.

У практичному вимірі це означає, що керівник має працювати не лише з прийняттям рішень, а й із формуванням інтерпретаційних рамок у команді, зокрема з тим, що визначається як проблема, які причини визнаються релевантними, які дані вважаються легітимними для обговорення та які теми фактично вилучаються з поля комунікації. Коли рамки інтерпретації задаються страхом, колектив схиляється до зручних пояснень і втрачає чутливість до ризиків; коли ці рамки підтримані психологічною безпекою, команда зберігає здатність працювати зі складністю без її редукції до самоомани. Психологічна безпека формується насамперед через прагматику взаємодії. Положення прагматики людської комунікації підкреслюють, що будь-яке повідомлення транслює не лише зміст, а й реляційний вимір взаємин, одночасно задаючи правила подальшого контакту. Унаслідок цього одна й та сама інструкція може бути висвітлена як підтримка та орієнтир або як недовіра й контроль, залежно від реляційної рамки та узгодженості вербального і невербального компонентів.

Отже, *психологічна безпека* є умовою якісного смислотворення та коректного трактування управлінських повідомлень. Її дефіцит звужує спектр прийнятних трактувань, підсилює захисні інтерпретації комунікації та знижує ймовірність узгодженого виконання навіть раціонально обґрунтованих рішень. Звідси випливає управлінсько-психологічний висновок, відповідно до якого психологічна безпека є похідною типових практик взаємодії керівника. Її підривають практики, що конструюють загрозу статусу, зокрема санкціонування за запитання, іронізація, знецінення, публічне приниження та непослідовність правил, коли формально допускається висловлювання, але фактично карається критика. Її підтримують практики, що нормалізують уточнення й корекцію, зокрема запрошення до запитань, виразне розрізнення оцінювання результату й оцінювання особистості та демонстрація готовності переглядати рішення на

підставі нових даних. У такій логіці психологічна безпека постає операційним продуктом управлінського стилю й комунікативних норм, а не декларативною організаційною цінністю.

*Психологічна безпека* концептуально пов'язана з мотиваційними механізмами в логіці теорії самодетермінації, де стійка залученість підтримується за умови *відсутності фрустрації базових потреб автономії, компетентності та пов'язаності* (Ryan R. M. & Deci E. L., 2000). В управлінській комунікації це проявляється через пояснення підстав і сенсу вимог та надання простору вибору в межах відповідальності, через прозорі критерії й розвитковий зворотний зв'язок, а також через повагу, справедливість і визнання внеску. За таких умов зменшується схильність до уникання висловлювань, оскільки взаємодія не вибудовує загрози гідності та членству в групі.

Другим релевантним механізмом є *самоефективність*. За наявності переконаності у власній здатності впоратися із завданням працівник частіше залучається до складних комунікативних епізодів, уточнює, пропонує рішення, запитує зворотний зв'язок і приймає корекцію. Натомість системне підірвання самоефективності неконкретним оцінюванням, непередбачуваними дисциплінарними заходами та дефіцитом підтримки підсилює стратегії уникання, що виявляються у зниженні ініціативності та самообмеженні висловлювань (Zimmerman B. J., 1995). Відповідно психологічна безпека в управлінні постає не лише характеристикою клімату, а й умовою підтримання впевненості працівника в можливості діяти компетентно, ставити запитання та навчатися без втрати статусу.

Отже, *психологічну безпеку* доцільно трактувати як результат конкретних комунікативних практик керівника і водночас як мотиваційно значущий контекст, що підтримує автономну відповідальність і компетентну участь. Комунікація, яка підсилює автономію, компетентність і пов'язаність, одночасно зміцнює самоефективність і знижує схильність до уникання, формуючи підґрунтя для ініціативності та відкритого обговорення проблем.

У *педагогічній психології* психологічна безпека розглядається як передумова дієвого навчального діалогу, у межах якого *зворотний зв'язок*

виконує регуляторну функцію розвитку. Його результативність визначається спрямованістю, конкретністю та наявністю орієнтирів подальших кроків, тоді як метааналітичні узагальнення фіксують варіативність ефектів і можливість нейтральних або контрпродуктивних наслідків за методично некоректної організації чи за контексту, що активує захисні стратегії замість навчальної взаємодії. У цій логіці обґрунтованим є перехід до *психології менеджменту*, оскільки управлінський зворотний зв'язок як технологія розвитку персоналу потребує *психологічно безпечної взаємодії*, без якої він або формалізується, або посилює уникання.

В *інклюзивній освіті* психологічна безпека має додатковий вимір, пов'язаний із *доступністю* комунікації та реальними можливостями участі. *Рамки універсального дизайну навчання (UDL)* орієнтують на таке проєктування подання інформації, способів взаємодії та демонстрації результатів, яке зменшує бар'єри для різних груп здобувачів освіти (CAST, 2024). В українському нормативному полі вимоги до організації інклюзивного навчання закріплюються як обов'язкові, унаслідок чого комунікаційна компетентність педагога й керівника постає не факультативною, а професійно необхідною складовою управління освітнім процесом (Закон України «Про освіту», 2017; Постанова КМУ № 957, 2021; Колупаєва А., Таранченко О., 2023). У цьому контексті психологічна безпека включає недопущення стигматизації, прогнозованість правил взаємодії та можливість звертатися за підтримкою без ризику приниження як для здобувачів освіти, так і для педагогів.

У межах цього розділу *UDL* у проєктуванні комунікації та навчального середовища поєднується з аналізом освітньої взаємодії щодо *чутливих тем*, де додатково актуалізуються вимоги доказовості, вікової доречності та *етичної безпеки* комунікації. Окремий акцент зроблено на викладанні чутливих тем у межах *сексології*, для якого міжнародні керівні документи визначають принципи доказової та вікової доречної просвіти, зорієнтованої на права людини, культуру поваги до меж і профілактику шкоди.

Для *психології комунікації* принциповим є те, що за дефіциту психологічної безпеки обговорення чутливих питань або звужується до мовчання й опору, або

набуває реактивного, тривожного характеру, унаслідок чого знижується навчальний ефект і зростають ризики непорозумінь. Відповідно психологічна безпека в цьому сегменті не означає пермісивності, а є професійною умовою коректного педагогічного впливу та підтримання *недискримінаційності* взаємодії. Отже, в навчальному й організаційному контекстах психологічна безпека постає спільною умовою дієвого зворотного зв'язку, інклюзивної участі та коректного обговорення чутливих тем, тому її доцільно трактувати як *професійний стандарт* комунікації, що інтегрує психологічні вимоги розвитку й навчання з рамковими та нормативними засадами організації освітнього середовища.

Після окреслення психологічної безпеки як умови відкритого обговорення проблем і сумнівів доцільно перейти до механізму, через який комунікація безпосередньо перетворюється на розвиток компетентності та саморегуляції, – *зворотного зв'язку*. У педагогічній і управлінській взаємодії він виконує *регуляторну функцію*, оскільки уточнює критерії якості, фіксує розрив між поточним і очікуваним результатом, задає напрям корекції та підтримує здатність діяти ефективніше в наступних циклах діяльності. Саме тому в цьому розділі *зворотний зв'язок* розглянуто як зв'язувальний механізм між психологією управління/менеджменту та педагогічною психологією, оскільки обидві перспективи спираються на спільну логіку навчання, розвитку й поведінкової визначеності в межах ролей. У доказовій традиції зворотний зв'язок не зводиться до узагальненої оцінки або реакції на виконання. Його зміст визначається тим, яку інформацію отримує адресат про *критерії* успіху, про поточний результат і про *наступний крок*, який переводить вимогу в конкретну корекцію дій. Звідси випливає відмінність між оцінювальним судженням і інформацією для дії, оскільки перший формат частіше активує захисні реакції та уникання, тоді як другий створює підґрунтя для розвитку, особливо за наявності психологічної безпеки (Wisniewski B. et al., 2020). Важливо також, що зворотний зв'язок є елементом смислотворення у взаємодії, тому адресат має не лише почути повідомлення, а й інтерпретувати його як релевантне, справедливе та застосовне до конкретного завдання. Якщо *реляційна рамка* взаємин транслює

загрозу статусу, навіть методично коректна інформація може сприйматися як контроль або недовіра, унаслідок чого регуляція поведінки зміщується з критеріїв якості на самозахист. Зворотний зв'язок у цій логіці доцільно трактувати як комунікативний механізм, що *операціоналізує* критерії якості та перетворює оцінювання результату на конкретну корекцію дій. Його розвивальний ефект виникає тоді, коли адресат отримує не загальне судження, а процедурно зрозумілу інформацію: що саме є відхиленням від стандарту, чому це важливо і який *наступний крок* потрібен для поліпшення. Водночас результативність зворотного зв'язку визначається не лише точністю формулювань, а й умовами його прийнятності – сприйняттям повідомлення як релевантного, справедливого та застосовного до конкретного завдання. За відсутності таких умов навіть методично коректна інформація втрачає регуляторну функцію й не запускає навчальної поведінки.

У класичній для освітньої психології концептуалізації ефективний зворотний зв'язок орієнтований на три запитання, які структурують навчальну регуляцію, – куди рухаюся, як просуваюся, що робити далі. Водночас він може адресувати різні рівні регуляції, зокрема рівень завдання, процесу та *саморегуляції*, тоді як зворотний зв'язок на рівні Я, що зводиться до глобальних суджень про особистість, є найменш продуктивним для навчання й розвитку. Відповідно більш перспективним є формат, який коригує виконання або стратегію дії та підтримує саморегуляцію, підсилюючи здатність навчатися на власних діях і підвищувати якість виконання в наступних циклах діяльності. Ця логіка безпосередньо релевантна психології управління. У менеджменті типовою помилкою є підміна розвитку оцінюванням працівника, тоді як розвитковий зворотний зв'язок потребує конкретизації того, що саме виконано або не виконано відповідно до критеріїв і які корекційні дії є необхідними. Другою поширеною помилкою є розмитість критерію, коли адресат отримує загальну вимогу без операціоналізації індикаторів якості та без визначення дій, що мають змінитися, унаслідок чого зворотний зв'язок втрачає регуляторну функцію і не задає поведінково визначеного наступного кроку.

Окремо важливо, що його ефекти є варіативними, адже метааналітичні узагальнення фіксують широкий діапазон результатів – від позитивних до нейтральних і навіть негативних, і цей діапазон зумовлюється методичною організацією, змістом повідомлень, контекстом взаємодії та рівнем регуляції, на який спрямовано вплив. Для управлінської практики це означає, що рекомендація «частіше давати відгук» є методично недостатньою, оскільки визначальними стають *якість і функція* повідомлення, тобто чи підтримує воно поведінкову регуляцію та навчання, чи редукується до фіксації оцінки. Відповідно, доказова рамка зворотного зв'язку дозволяє сформулювати дві управлінсько значущі вимоги. По-перше, зворотний зв'язок має бути *критерійним і процедурно визначеним*, тобто містити вказівку, що саме підлягає корекції та в який спосіб. По-друге, він має підтримувати навчання на рівні завдання, процесу та саморегуляції, водночас мінімізуючи узагальнювальні оцінювальні ярлики на рівні особистості, оскільки саме вони найчастіше нівелюють розвивальний ефект і активують оборонні реакції (Hattie J. & Timperley H., 2007).

Зворотний зв'язок впливає на розвиток не лише через інформаційний зміст, а й через *мотиваційні наслідки* взаємодії. У логіці теорії самодетермінації його якість визначається тим, чи підтримує повідомлення базові психологічні потреби, що забезпечують самовизначення, а саме *автономію, компетентність і пов'язаність* (приналежність) (Ryan R. M. & Deci E. L. , 2000). Коли зворотний зв'язок прояснює підстави вимог, допускає вибір способу дії в межах відповідальності, визнає зусилля та конкретизує критерії, він інтерпретується як такий, що підсилює відчуття результативності й підтримує самостійну регуляцію діяльності. Натомість комунікація, побудована на тиску, приниженні або надмірному контролі, фруструє самовизначення та знижує внутрішню залученість і готовність до розвитку.

Паралельно діє механізм *самоефективності*, у межах якого зворотний зв'язок здатний як зміцнювати переконаність у власній спроможності впоратися із завданням, так і підірвати її. Самоефективність пов'язана з наполегливістю, готовністю приймати складні завдання та витримувати корекцію, а за її зниження

посилюються уникання й мінімізація активності (Bandura A., 1995). Саме тому управлінський зворотний зв'язок, який фіксує прогрес, пропонує *посильний наступний крок* і підкреслює контрольованість результату через конкретизацію змінюваних дій, є психологічно продуктивнішим, ніж повідомлення, що формує враження неконтрольованості або невизначеної вимогливості. Практичний висновок полягає у принциповому *розрізненні оцінювання результату та оцінювання особистості*. Оцінювання результату за критеріями є допустимим і необхідним, тоді як оцінювання особистості є ризикованим, оскільки запускає захисні реакції, знижує самоефективність і зміщує увагу з діяльності на самозахист. У педагогічному вимірі цей принцип є так само базовим, адже *критерійний* зворотний зв'язок підтримує навчальну мотивацію та саморегуляцію, тоді як глобальні оцінювальні ярлики переводять взаємодію в площину соціального порівняння та загрози статусу.

Отже, розвивальний потенціал зворотного зв'язку реалізується тоді, коли він одночасно є *критерійним, процедурно визначеним і мотиваційно підтримувальним*, не фруструє автономію та пов'язаність, підсилює переживання компетентності й самоефективність і, відповідно, підтримує готовність діяти, уточнювати та навчатися. Зв'язок зворотного зв'язку з психологічною безпекою має не декларативний, а *функціональний* характер. Коли в команді небезпечно визнавати помилки або ставити запитання, зворотний зв'язок втрачає доступ до фактичного перебігу діяльності, оскільки працівники приховують труднощі, спотворюють звітування, уникають уточнення критеріїв і обирають формальну згоду. За таких умов він редукується до затвердженої процедури або перетворюється на інструмент несприятливих наслідків, а не навчання й корекції. Натомість у середовищі *психологічної безпеки* зворотний зв'язок функціонує як механізм системної корекції, у межах якого помилки стають даними для вдосконалення, а не загрозою для гідності.

Прагматика комунікації додатково уточнює цей висновок, оскільки будь-який зворотний зв'язок містить не лише інформацію, а й сигнал про реляційний вимір взаємин. Якщо реляційна рамка транслює знецінення або приховану недовіру, адресат схильний інтерпретувати навіть чітко сформульовані критерії

як контроль і загрозу. Відповідно управлінське завдання полягає не лише у формулюванні коректного повідомлення, а й у забезпеченні комунікативної рамки, у якій зворотний зв'язок може бути прийнятий без втрати престижу та без активації оборонних реакцій.

У цьому контексті доцільно розрізнати дві групи типових помилок управлінського зворотного зв'язку, які підривають його розвивальний потенціал. Перша є *змістовою* й охоплює нечіткі критерії, відсутність наступного кроку та домінування оцінювальних ярликів над процедурною інформацією. Друга є *прагматичною* й пов'язана з формою подання, коли повідомлення руйнують рамки поваги через сарказм, публічне приниження або подвійні послання, унаслідок чого нівелюється зміст. Поєднання цих вимірів значною мірою пояснює варіативність ефектів, зафіксовану в метааналітичних узагальненнях, адже зворотний зв'язок є інструментом, чутливим до методичної організації та контексту взаємодії (Wisniewski B. et al., 2020). Відповідно психологічна безпека є необхідною умовою дієвого зворотного зв'язку, оскільки за її дефіциту втрачається доступ до фактичних даних і активуються оборонні стратегії, тоді як за її наявності той самий інструмент підтримує реальний індивідуальний і командний розвиток (Edmondson A., 1999).

У психології управління зворотний зв'язок доцільно описувати як складову циклу керування *результативністю та розвитку персоналу*, що розгортається у повторюваній послідовності етапів:

- формулювання цілей і критеріїв,
- виконання дій,
- отримання даних про результат,
- інтерпретація даних і надання зворотного зв'язку,
- корекція дій і процедур,
- повторення циклу.

Концептуально це узгоджується з уявленням про організацію як систему, що «організовується» через смисли й узгоджені інтерпретації. У цьому контексті зворотний зв'язок *конкретизує стандарт* виконання, визначає індикатори того, що вважається «якісним», і задає корекції, які переводять діяльність до

потрібного рівня. Відтак зворотний зв'язок є інструментом не лише індивідуальної корекції, а й підтримання спільної *нормативно-інтерпретаційної рамки* в колективі.

У прикладному вимірі для керівника це означає, що зворотний зв'язок має містити щонайменше три взаємопов'язані компоненти, які впливають із доказової логіки, а саме: а) *критерій* як орієнтир очікуваного стандарту; б) *діагностику* як фіксацію відповідності або невідповідності результату цьому стандарту; в) *наступний крок* як конкретизацію корекційної дії або стратегії, що переводить вимогу у поведінково визначену зміну. У практиці управління найчастіше елімінується саме компонент *наступного кроку*, хоча саме він забезпечує операційність повідомлення й перетворює оцінювання на керовану корекцію. Для збереження розвивальної функції зворотний зв'язок має бути узгоджений із мотиваційними механізмами, підтримуючи *автономію* через пояснення підстав вимог і надання простору вибору в межах ролі, *компетентність* через прозорі критерії та посильний наступний крок, а також *пов'язаність* через повагу й процедурну справедливість взаємодії. Водночас зворотний зв'язок не повинен підривати самоефективність адресата через неконтрольовані узагальнення, які переводять оцінювання з площини діяльності на рівень «здатності» або «нездатності». В управлінській практиці це конкретизується як стиль *розвивальної комунікації*, у якому критика не заперечує гідність, а корекція не знецінює зусилля, що узгоджується з мотиваційною логікою теорії самодетермінації та концептом самоефективності.

Отже, у *психології менеджменту* зворотний зв'язок доцільно розглядати не як разове оцінювання, а як *керований комунікативний цикл*, що фіксує критерії якості, перетворює дані про виконання на конкретні корекційні дії та підтримує мотиваційні умови розвитку. Така логіка дає змогу поєднати управлінську результативність із розвитком особистості, уникаючи підміни навчання оцінювальними ярликами та розмежовуючи контроль як функцію стандартизації і корекції від комунікації, що підриває гідність адресата.

Після аналізу комунікації як інструмента управління та умов її результативності, зокрема психологічної безпеки, логічним є перехід до

*розвитку особистості* як другої осі обраної проблематики. У віковій і педагогічній психології комунікація не є зовнішнім «супроводом» навчання чи соціалізації, оскільки вона функціонує як *проксимальний механізм розвитку*, тобто як тип взаємодій, у межах яких здібності, мотивація, саморегуляція та соціальні компетентності формуються й ускладнюються в часі. У біоекологічній перспективі розвиток пояснюється не поодинокими подіями, а стійкими повторюваними взаємодіями «особа-середовище», які набувають індивідуального сенсу в різні вікові періоди та забезпечують *накопичувальний ефект змін* (Bronfenbrenner U. & Morris P. A., 2006).

У межах цього підходу принципово, що комунікація функціонує не лише як передавання повідомлень, а як *організація досвіду* – вона задає рамки сприйняття вимог і норм, уточнює критерії, а також визначає допустимість запитань, спроб, помилок, уточнень і корекцій. Саме тому одна й та сама навчальна програма або управлінське рішення можуть давати відмінні результати, оскільки варіативність часто зумовлюється не змістом вимог, а тим, як структуровано взаємодію, зокрема співвідношенням підтримки й контролю, поваги й знецінення, ясності й двозначності, доступності й бар'єрів. Для підготовки майбутніх фахівців і керівників це означає, що комунікативна компетентність є не «м'якою навичкою», а *психолого-педагогічним інструментом*, який опосередковує розвиток людини та навчання в організації. Отже, вікова та педагогічна психологія створюють методологічні підстави для *інтеграції* проблематики розвитку особистості з управлінським аналізом. У цій логіці комунікація виступає спільним механізмом, що одночасно пояснює *керуваність діяльності* та розвиткові зміни в часі.

У логіці теорії самодетермінації комунікація керівника чи педагога виступає механізмом *інтеріоризації* – через якісний діалог зовнішні вимоги перетворюються на внутрішньо прийняті орієнтири, стандарти *саморегуляції* та більш стійкі мотиви діяльності (Ryan R. M. & Deci E. L., 2000). Цей перехід підтримується тоді, коли взаємодія містить зрозуміле обґрунтування вимог і передбачувані правила, надає учасникові простір вибору в межах відповідальності та забезпечує зворотний зв'язок, що не зводиться до оцінки, а

задає напрям корекції й розвитку. У такій рамці комунікація є не лише каналом управлінського або дидактичного впливу, а й умовою стійких змін у навчальній і професійній поведінці.

Паралельно у розвитку особистості концептуально значущим є конструкт *самоефективності*. Самоефективність формується і підтримується через досвід успішного виконання, спостереження за моделями, словесне підкріплення та інтерпретацію власних станів; у кожному з цих каналів комунікація виконує регулятивну роль (Bandura A., 1995). Зокрема, чітке окреслення очікувань, фіксація прогресу та посильний наступний крок знижують тенденції до уникання, підвищують наполегливість і готовність включитися у складні завдання, що безпосередньо пов'язано з розвитком компетентності в навчанні та професійній діяльності. У цьому сенсі комунікація набуває статусу психологічного інструмента розвитку тоді, коли вона поєднує вимогливість і підтримку та зберігає для адресата відчуття *контрольованості* зусиль і результату. Отже, мотиваційний і розвитковий ефект комунікації визначається її *функцією підтримки базових психологічних потреб* та внеском у *самоефективність*. Саме ці механізми переводять управлінські та педагогічні впливи з рівня формальних вимог на рівень більш стійких змін у *саморегуляції* та поведінці.

У педагогічній психології зворотний зв'язок розглядається як *регуляторний механізм* навчальної діяльності, який забезпечує уточнення критеріїв, корекцію виконання та підтримання саморегуляції здобувача освіти. Його розвивальний ефект визначається не частотою, а *якістю* – відповідністю критеріям оцінювання, конкретністю діагностики результату та наявністю процедурно визначених коригувальних дій у наступному циклі діяльності. Водночас ефективність цього механізму є *контекстно чутливою*, оскільки за дефіциту психологічної безпеки зворотний зв'язок частіше інтерпретується як контроль, активує захисні реакції та обмежує готовність до уточнень, визнання помилок і навчальної поведінки. Натомість у психологічно безпечному контексті він підтримує відкритість до корекції та навчання на *фактичних даних*.

Наявні результати *метааналізів* демонструють істотну варіативність ефектів зворотного зв'язку, тому його результативність не може розглядатися як універсальна та гарантована за будь-яких умов (Wisniewski B. et al., 2020). Зворотний зв'язок може бути нейтральним або контрпродуктивним, якщо він фокусується на *рівні Я* (оцінює особу замість дії), *не співвіднесений із критеріями* та очікуваним стандартом виконання, залишається неконкретним, містить суперечливі сигнали або подається в умовах, що активують *захисні реакції* і знижують навчальну залученість. Відповідно для педагогічної й управлінської практики визначальними є *функція* і методична коректність зворотного зв'язку – його критерійна орієнтація, діагностичність і відповідність психологічним умовам взаємодії, а не сам факт надання. У цій логіці зворотний зв'язок доцільно трактувати як *структурований комунікативний механізм* розвитку саморегуляції, що уточнює стандарти виконання, підсилює переживання керованості завданням і підтримує перехід від зовнішньої регуляції до самоконтролю. Отже, розвиткова функція зворотного зв'язку реалізується тоді, коли він є *критерійним, діагностичним і перспективно зорієнтованим* (із окресленим наступним кроком) та подається у взаємодії, яка не активує захисні реакції. Така постановка зближує *педагогічну психологію та психологію менеджменту* на рівні спільних механізмів формування компетентності й саморегуляції.

Для *інклюзивної освіти* комунікація набуває додаткового, принципового виміру – *доступності*. Рамки універсального дизайну навчання орієнтують на таке проєктування подання інформації, способів взаємодії та демонстрації результатів, яке *мінімізує бар'єри* для різних груп здобувачів освіти й водночас *утримує високі очікування* завдяки варіативності шляхів досягнення цілей (CAST, 2024). У межах цього підходу комунікація педагога та керівника освітнього процесу постає не як уніфікована інструкція, а як *керована варіативність* – поєднання альтернативних форматів пояснення, різних каналів отримання зворотного зв'язку та різних способів представлення результату за спільних критеріїв оцінювання. Українське нормативне поле закріплює вимоги до організації інклюзивного навчання, унаслідок чого комунікаційна

компетентність набуває статусу *професійно необхідної* складової управління освітнім процесом. Йдеться не лише про етичні стандарти взаємодії, а про *регламентовані практики* організації підтримки, координації учасників освітнього процесу та створення умов участі. Сучасні українські прикладні видання для педагогів додатково операціоналізують ці вимоги у форматі практичних рішень, де комунікація розглядається як інструмент *зниження стигматизації*, підтримки взаємодії в класі/групі та узгодження ролей фахівців супроводу. Отже, інклюзія підсилює загальний висновок розділу про комунікацію як механізм керованості процесу й розвитку особистості, водночас в інклюзивному контексті її якість додатково визначається тим, наскільки вона *зменшує бар'єри участі* та забезпечує доступ до спільних освітніх цілей.

Для узагальнення ключових комунікативних механізмів розвитку й інклюзії, релевантних для управлінсько-педагогічної практики, подано структурований огляд у таблиці.

Таблиця демонструє, що ефективна комунікація в управлінсько-педагогічній практиці має інтегративний характер. Вона одночасно задає критерійно-процедурну визначеність взаємодії (що визнається якісним результатом і якими кроками він досягається), підтримує мотиваційні умови розвитку (автономію, компетентність і пов'язаність) та зміцнює самоефективність через фіксацію прогресу й посильний наступний крок. В інклюзивному контексті ця модель додатково конкретизується вимогою дизайну доступності – варіативність подання інформації, взаємодії та демонстрації результатів має зменшувати бар'єри участі без зниження очікувань щодо досягнення спільних цілей. Відповідно комунікаційну компетентність доцільно трактувати як професійну управлінсько-педагогічну здатність, що поєднує методичну коректність зворотного зв'язку, нормативну узгодженість процедур підтримки та психологічні умови розвитку й навчання.

**Узагальнення комунікативних механізмів розвитку й інклюзії  
для управлінсько-педагогічної практики**

<b>Фокус</b>	<b>Ключовий комунікативний принцип</b>	<b>Практичне рішення (керівник/педагог)</b>	<b>Джерельна опора</b>
розвиток у часі	регулярні взаємодії «особа-середовище» як механізм розвитку	планувати повторювані навчальні/робочі цикли з наростанням складності та рефлексією	Bronfenbrenner U. & Morris P., 2006
мотивація	підтримка автономії, компетентності, пов'язаності	пояснювати підстави вимог; надавати вибір у межах ролі; фіксувати критерії; визнавати внесок	Ryan R. & Deci. L., 2000
самоефективність	конкретизація очікувань і посильний наступний крок	переводити критику в корекцію дій: «критерій-діагностика-наступний крок»	Bandura A., 1995; Hattie J. & Timperley H., 2007
інклюзивність	варіативність подання, взаємодії та демонстрації результату за незмінних цілей	надавати ключову інформацію в альтернативних форматах і забезпечувати різні способи відповіді/перевірки	CAST, 2024
нормативна узгодженість	комунікація як складова організації підтримки й участі	формалізувати правила взаємодії команди супроводу та забезпечувати прогнозованість процедур і доступність звернення по допомогу	Закон України «Про освіту», 2017; Постанова КМУ № 957, 2021; Колупаєва А., Таранченко О., 2023

Окремим розвитковим контекстом, що логічно завершує блок *сексології*, є *комунікація щодо чутливих тем*. Міжнародні керівні документи UNESCO та WHO Regional Office for Europe у партнерстві з BZgA визначають рамки доказової й етично коректної освіти, орієнтованої на права людини, вікову

доречність, культуру поваги до меж і профілактику шкоди. Для психології комунікації це має принципове значення, оскільки обговорення таких питань супроводжується підвищеною ймовірністю хибних атрибуцій і викривлень смислу повідомлення. Контекст взаємодії, асиметрія статусів, сором і тривога, а також неузгодженість норм можуть блокувати навчальний діалог або зміщувати його в конфронтаційні сценарії, тому професійна взаємодія в цьому сегменті має бути *структурованою*, недискримінаційною та доступною за формою для різних груп здобувачів освіти, із визначеними цілями, критеріями доречності та правилами *психологічної та етичної безпеки*.

У навчальній практиці така постановка узгоджується з базовими положеннями психології спілкування, відповідно до яких результат взаємодії зумовлюється не лише змістом повідомлень, а й умовами контакту, позиціями учасників, комунікативними бар'єрами та способами їх подолання. У цьому сенсі методично виправданою є *інтеграція сексології з педагогічною психологією та психологією комунікації* в єдиний навчальний блок, присвячений професійним стандартам взаємодії у ситуаціях потенційної напруги. Отже, комунікація щодо чутливих тем у межах сучасних стандартів є не додатковим «застереженням», а професійною умовою розвитку, вона має бути відповідною до віку, етично безпечною та організаційно впорядкованою так, щоб підтримувати навчальний діалог і не створювати додаткових бар'єрів участі.

Логіка попередніх положень про комунікацію як механізм управління і смислотворення, а також про психологічну безпеку й зворотний зв'язок, послідовно підводить до питання *професійної комунікативної компетентності* майбутнього фахівця. У межах дисципліни «*Психологія комунікації*» методично продуктивним є розмежування двох взаємопов'язаних рівнів, до яких належать *комунікативні навички та комунікативна культура*. Перший рівень забезпечує операційність взаємодії, тобто визначає, які саме дії виконуються у комунікації й як вони організуються, другий задає нормативно-ціннісні межі професійного впливу, тобто визначає, за яких етичних, безпекових і відповідальних умов ці дії є допустимими.

*Комунікативні навички* доцільно трактувати як керовані способи дії у взаємодії, що можуть бути описані, сформовані в процесі навчання та оцінені за результатом, зокрема за точністю взаєморозуміння, зниженням викривлень, здатністю підтримувати конструктивний контакт і профілактикою ескалації конфлікту. У вітчизняному академічному контексті відповідний навчальний посібник (Кайдалова Л. Г. та ін., 2018) системно подає ключові компоненти такого інструментарію, охоплюючи структуру й функції спілкування, бар'єри взаєморозуміння, конфлікти, переконання як форму психологічного впливу, а також вербальні й невербальні засоби як носії смислу та регулятори контакту.

Для управлінського та педагогічного контексту принциповим є те, що комунікативні навички не зводяться до мовленнєвої вправності. Вони включають уміння структуровано формулювати повідомлення, ставити уточнювальні запитання, перевіряти розуміння, коректно інтерпретувати невербальні сигнали, регулювати емоційну напругу взаємодії та зменшувати комунікативні бар'єри. Саме завдяки цим діям комунікація набуває статусу професійного інструментарію, оскільки знижує ймовірність помилкових інтерпретацій і переводить узгоджені очікування в процедурно визначені домовленості й дії.

Окремий навчальний акцент доцільно робити на *бар'єрах і труднощах спілкування*, оскільки він пояснює, чому формально коректна інструкція або педагогічне пояснення не гарантують очікуваного результату. Бар'єри мають різну психологічну природу, зокрема перцептивну, емоційну, мотиваційну й статусну, і проявляються як зсуви у сприйманні, вибірковість уваги, захисні реакції, уникання уточнень або небажання визнавати нерозуміння. Відтак професійна компетентність включає не лише здатність формулювати повідомлення, а й уміння діагностувати бар'єри та перебудовувати взаємодію, змінюючи темп, форму подачі, рамку контакту й процедурність узгодження так, щоб зменшувати викривлення та підвищувати точність координації.

Отже, операційний рівень комунікативної компетентності є основою професійної взаємодії, оскільки забезпечує керованість повідомлення, взаєморозуміння й профілактику типових збоїв, до яких належать бар'єри,

ескалація конфлікту та викривлення тлумачення, завдяки конкретним комунікативним діям, що піддаються навчанню. Комунікативна культура є нормативною рамкою професійної взаємодії, яка визначає межі допустимого впливу та відповідальність за наслідки мовлення. Вона охоплює етичність, повагу до меж, недискримінаційність, коректність мовлення та визнання гідності іншого як умову продуктивної взаємодії. Для освітньої сфери України це означає, що комунікативні норми мають бути узгоджені з правовими та організаційними вимогами щодо забезпечення безпечного освітнього середовища й процедурної реалізації інклюзивного навчання, тобто перейти з рівня декларацій на рівень стандартів взаємодії та практик підтримки.

У вимірі *інклюзії* комунікативна культура набуває додаткового значення як культура доступності – професійна взаємодія має мінімізувати бар'єри участі, знижувати ризики стигматизації та забезпечувати прогнозованість правил взаємодії. Ця логіка узгоджується з рамками універсального дизайну навчання, у яких наголос зроблено на проєктуванні навчальної взаємодії та подання інформації так, щоб зменшувати перешкоди й підтримувати включення різних груп здобувачів освіти. Практико-орієнтовані українські підходи до інклюзивної освіти додатково підсилюють цю тезу, трактуючи інклюзію як цілісну організацію освітнього процесу та взаємодії учасників, а не як локальний набір методик для окремого здобувача освіти. Отже, *комунікативна культура* переводить індивідуальні навички в професійний стандарт, задає етичні й правові межі взаємодії, підтримує психологічну безпеку та інклюзивність комунікації в організаціях і закладах освіти й забезпечує узгодженість комунікативних практик із нормативними вимогами.

У межах *сексології* як навчальної дисципліни комунікативна компетентність передбачає підвищені вимоги, оскільки йдеться про *чутливі теми*, безпосередньо пов'язані з особистими межами та ризиками стигматизації. У цьому сегменті визначальною є *комунікативна культура*, адже саме вона задає можливість навчального ефекту без ризику шкоди, зокрема через дотримання поваги до меж, коректності мовлення, недискримінаційності та психологічної безпеки умов для запитань і рефлексії. Міжнародні керівні документи фіксують

доказовий і правозахисний підхід до сексуальної освіти, орієнтацію на вікову доречність, культуру поваги та профілактику шкоди. Європейські стандарти додатково структурують очікувані результати й принципи подання матеріалу, що дозволяє трактувати комунікацію не як довільне пояснення, а як професійно нормований освітній вплив.

У педагогічному й управлінському вимірах це формує виразний висновок про те, що викладання чутливих тем є ситуацією, у якій техніки взаємодії без нормативно закріпленої культури комунікації не гарантують навчального результату. За відсутності норм поваги до меж і недискримінаційності взаємодія або блокується, що проявляється як мовчання, уникання, опір, або зміщується в реактивні сценарії, які знижують результативність навчання та підвищують імовірність непорозумінь. Тому для дисциплін психологічного циклу *комунікативну культуру* доцільно визначати не фоновою характеристикою, а цільовим результатом навчання, тобто компонентом професійної ідентичності та академічної культури взаємодії. Відповідно, у сфері чутливих тем комунікативна культура виступає базовою умовою доказової, етично коректної та безпечної просвіти, її критерії задано міжнародними рамками й доцільно інтегрувати в результати навчання як обов'язкову професійну компетентність.

Згідно з попереднім аналізом, комунікативна компетентність фахівця має дві взаємопов'язані складові: *комунікативні уміння* як операційна техніка взаємодії та *комунікативна культура* як нормативно-ціннісна рамка, що задає межі впливу й відповідальність за наслідки мовлення. Однак для реальної управлінської й освітньої практики цього недостатньо, якщо компетентність залишається атрибутом окремих людей. Стійкий ефект виникає тоді, коли комунікація набуває *інституційного статусу комунікації* – вбудовується у правила, процедури, стандарти якості, ритми ухвалення рішень, систему зворотного зв'язку та механізми інклюзії. Саме тому в межах психологічних дисциплін продуктивно аналізувати не лише те, як люди спілкуються, а й те, як організація структурує комунікацію.

Інституційний рівень починається тоді, коли комунікація перестає бути сукупністю випадкових епізодів і набуває форми стійких правил взаємодії.

Прагматика людської комунікації показує, що в будь-якій взаємодії одночасно передається зміст, конструюються відносини й імпліцитно задаються правила контакту, зокрема те, хто має право ставити запитання, як реагують на незгоду, які теми табуйовані, що вважається помилкою. Це означає, що організаційна культура відтворюється через повторювані комунікативні патерни, навіть за відсутності формалізованих регламентів працівники швидко ідентифікують дієві норми, тобто що допустимо або недопустимо обговорювати, у який спосіб безпечно ініціювати питання, які стилі впливу визнаються прийнятними.

З позицій *організаційної комунікації* управління є вбудованим у процеси соціалізації, ухвалення рішень, організаційних змін, управління конфліктами та лідерства. У межах цих процесів комунікаційні правила виконують роль механізмів координації, легітимації та підтримання порядку взаємодії (Miller K. et al., 2025). Відповідно інституціоналізація комунікації передбачає, по-перше, запровадження явних *стандартів взаємодії* (кодекси, правила взаємодії, регламенти нарад), по-друге, їх процедурне закріплення в практиках, тобто як організується обговорення, як формалізуються домовленості, як фіксується відповідальність, як надається зворотний зв'язок. У педагогічному контексті ці стандарти додатково підкріплюються академічними нормами взаємодії, вимогами до коректності мовлення, культури дискусії, процедурної організації зворотного зв'язку та правил безпечного обговорення чутливих тем. В українській навчальній традиції психологія спілкування пропонує рамковий інструментарій для такого нормування, зокрема ідентифікацію бар'єрів, конфліктогенів, каналів психологічного впливу та механізмів порозуміння як підґрунтя для упорядкування комунікаційної практики (Кайдалова Л. Г. та ін., 2018). Отже, інституційний рівень комунікації формується тоді, коли організація задає та відтворює правила взаємодії, явні й неявні, які стабілізують відносини, забезпечують прогнозованість реакцій і зменшують випадковість управлінського впливу. Організаційна керованість залежить не лише від наявності стандартів, а й від того, яким чином колектив перетворює невизначеність на узгоджену дію. У концепції смислотворення організація «організовується» через інтерпретації – події набувають керованості тоді, коли їх можливо описати, пояснити, узгодити

та операціоналізувати у координовані дії (Weick K. E. et al., 2005). Для інституціоналізації це означає потребу в процедурах смислотворення у регулярних форматах, зокрема структурованих нарадах, рефлексивних сесіях, постфактум-аналізі (after-action review) – систематичних обговореннях уже здійснених дій або рішень із фіксацією причин відхилень, уроків і коригувальних заходів, а також у форматах управління ризиками, де аналізуються потенційні загрози й ранні індикатори ризиків. Практично значущим є те, що смислотворення вимагає не збільшення обсягу інформації, а процесуальної організації розуміння, тобто визначення того, що визнається проблемою, які дані є релевантними, які альтернативні пояснення є припустимими та хто має право проблематизувати домінуючу версію подій. Саме на цьому рівні виникає розмежування між формальною та *реальною керуваністю*, якщо колектив не має процедур узгодження смислів, управлінські рішення або не інтегруються в практику, або реалізуються формально. У навчальному вимірі це може бути зафіксовано як методичний принцип – управлінська комунікація має включати *інституційні петлі* уточнення смислів, а не зводитися до каналів трансляції рішень. Відповідно, інституціоналізація комунікації передбачає інституціоналізацію *смислотворення*. До таких практик відносять регулярні процедури спільної інтерпретації подій, які виступають механізмом операціоналізації невизначеності у координовані дії.

Ще один ключовий вимір *інституціоналізації* – перехід від епізодичного зворотного зв'язку до *системи зворотного зв'язку* як інструмента управління якістю та розвитку. Доказова модель зворотного зв'язку в педагогічній психології описує його як механізм, що функціонує через три орієнтири: *цільову спрямованість* (куди рухаємося), *діагностику прогресу* (як просуваємося) і *перспективу корекції* (що робити далі), а також через різні рівні впливу, зокрема на завдання, процес і саморегуляцію. Інституційний висновок у цьому разі є прямим – організація має нормувати зворотний зв'язок не як частоту зауважень, а як *процедуру*, що містить критерії, діагностику та наступний крок.

Метааналітичні узагальнення показують, що ефекти зворотного зв'язку є *варіативними*. Він може виступати потужним інструментом розвитку, однак

може виявлятися нейтральним або контрпродуктивним, якщо зміст і форма не відповідають механізмам навчання. Для інституційної практики це означає потребу в *узгоджених процедурах* зворотного зв'язку:

- визначенні єдиних критеріїв якості, щоб зворотний зв'язок не набував довільного характеру;
- навчанні персоналу правилам розвивального зворотного зв'язку, орієнтованого на завдання, процес і саморегуляцію, а не на узагальнення про особистість;
- запровадженні циклів повторної перевірки (зворотний зв'язок/корекція/перевірка), які перетворюють зворотний зв'язок на механізм навчання організації, а не на одноразовий коментар.

У *менеджменті* це безпосередньо матеріалізується у процедурах оцінювання результативності, супервізії, наставництва, аналізу результатів і підтримки професійного зростання. В освітньому середовищі відповідні механізми реалізуються у стандартах оцінювання, правилах академічної взаємодії, процедурній організації зворотного зв'язку та забезпеченні коректних умов обговорення складних питань. Саме на цьому рівні *інституційна комунікація* інтегрує психологію менеджменту та педагогічну психологію спільною доказовою логікою. Перехід до інституційного рівня означає, що зворотний зв'язок стає не епізодом, а *інфраструктурою* – нормованою процедурою з критеріями, діагностикою та наступними кроками, яка підтримує навчання системи. Інституційна комунікація не зводиться до регламентів, оскільки вона впливає на мотивацію через спосіб, у який організація вибудовує взаємодію з людиною. Згідно з теорією самодетермінації, психологічне благополуччя та якість залученості залежать від того, чи підтримує взаємодія потреби автономії, компетентності й пов'язаності (Ryan R. M. & Deci E. L., 2000). На інституційному рівні це постає як *мотиваційна архітектура* комунікації: чи пояснюються смисли та критерії, чи забезпечено простір вибору в межах ролей, чи дотримано справедливості й поваги у взаємодії, чи ж комунікація редукується до контролю та дисциплінарних стягнень.

Паралельно концепт самоефективності підкреслює, що віра у власну здатність діяти компетентно впливає на наполегливість, готовність приймати складні завдання, витримувати корекцію та підтримувати саморегуляцію. На інституційному рівні це означає, що організація може підсилювати самоефективність через прогнозовані критерії, навчальні «сходинки» складності та підтримку в подоланні труднощів або, навпаки, підірвати її через неконкретні оцінки, непослідовні санкції та комунікацію, що узагальнює помилки до рівня «нездатності». Отже, інституціоналізація комунікації має виразний *мотиваційний вимір*: правила й стиль взаємодії або підтримують автономію, компетентність, пов'язаність і самоефективність, або формують умови для уникання, формалізму та зниження якості діяльності. На інституційному рівні комунікація в освітніх організаціях підпорядковується не лише психологічним закономірностям, а й *нормативним вимогам*. Законодавство України закріплює базові принципи організації освітнього середовища та права учасників освітнього процесу, а також умови реалізації інклюзивного навчання. Порядок організації інклюзивного навчання в освітньому середовищі конкретизує вимоги до організаційних процедур, взаємодії учасників і підтримки (Постанова КМУ № 957, 2021). У контексті цього розділу це дає підстави для висновку, що інституційна комунікація має відповідати критеріям доступності та недискримінаційності не як «добра практика», а як професійно обов'язковий стандарт.

UDL є рамкою проєктування навчання, яка орієнтує заклад освіти на випереджувальне зменшення бар'єрів через надання множинних способів залучення, подання навчального матеріалу та демонстрації результатів навчання. Принципово важливим є те, що UDL зміщує акцент із пристосування здобувача освіти до механізмів навчання на проєктування системи з урахуванням нормативної різноманітності здобувачів, тоді як гнучкість і варіативність закладаються в цілі, методи, матеріали та оцінювання вже на етапі планування. У вітчизняних підходах до інклюзивної освіти цей принцип конкретизується як покрокова організація процесів, ролей і взаємодії учасників, що потребує узгодженої міжпрофесійної комунікації та чітких процедур підтримки. Отже,

*інклюзивність* на інституційному рівні постає стандартом комунікації, який задається нормативними вимогами та рамковими підходами і реалізується через проектування доступних правил взаємодії та участі.

Окремого *інституційного врегулювання* потребують ситуації, коли комунікація торкається *чутливих тем*, зокрема сексуальної освіти. У міжнародних настановах сексуальна освіта постає як *науково обґрунтована і відповідна до віку* освітня практика, що має реалізовуватися в логіці *прав людини*, підтримувати *повагу до меж* і запобігати потенційній шкоді. Європейські стандарти конкретизують *цільові орієнтири та принципи* організації такого навчання, спрямовуючи його на збалансований розвиток *інформованості, ціннісних орієнтацій і практичних умінь* та на забезпечення *психологічної безпеки* освітньої взаємодії. Для інституційного рівня принциповим є те, що коректний зміст сам по собі не гарантує ефекту без належних *умов подачі*. Організація має встановити правила та забезпечити підготовленість персоналу щодо ведення дискусії, реагування на запитання, роботи з межами й конфіденційністю, а також підтримання поваги й недискримінаційності. У монографічному викладі це доцільно фіксувати як вимогу, відповідно до якої інституційна комунікація щодо чутливих тем має бути стандартизована на основі доказових рамок, щоб мінімізувати ризики непорозумінь, стигматизації та вторинної травматизації (UNESCO, 2018). Отже, інституційне управління комунікацією щодо чутливих тем означає опору на стандарти, які регулюють не лише зміст, а й умови взаємодії (повага до меж, безпечність, недискримінаційність) як критичну передумову освітнього ефекту.

*Інституційна комунікація* має виразний *розвитковий вимір*, оскільки її наслідки накопичуються й проявляються не миттєво, а через *сталі, підтримувані в часі практики взаємодії* – навчання, взаємну підтримку, оцінювання, включення до спільних рішень і участь. У *процесно-часовій логіці розвитку* визначальним чинником змін є не поодинокі події, а *регулярність і якість* організаційних взаємодій, які задають передбачувані умови для формування компетентностей, норм і способів саморегуляції. У цьому сенсі *комунікаційна культура* постає результатом *відтворюваних організаційних ритмів* – процедур

нарад, циклів зворотного зв'язку, правил інклюзивної взаємодії, стандартів обговорення чутливих тем. Відповідно, розвитковий ефект інституційної комунікації визначається *тривалістю, повторюваністю та узгодженістю* цих практик, а не одноразовими деклараціями. У межах інклюзивної освіти *комунікаційна доступність* розглядається як характеристика навчального середовища, зумовлена рамками універсального дизайну навчання та нормативним полем. Рамки UDL фіксують проєктувальний підхід до організації освітнього процесу, у межах якого множинні способи залучення, представлення інформації та демонстрації результатів виконують функцію зниження бар'єрів участі. Українські практичні підходи до інклюзивної освіти підкреслюють покрокову організацію процесів і ролей, а також необхідність узгодженої міжпрофесійної комунікації між учасниками освітнього процесу.

У викладанні дисципліни «Сексологія» комунікація набуває додаткового виміру, пов'язаного з психологічною та етичною безпекою обговорення *питань сексуальності й меж у взаємодії*. Міжнародні технічні настанови UNESCO окреслюють вимогу *evidence-informed підходу* – опори на узагальнення досліджень і апробованих практик, а також процедурну структурованість через навчальні цілі та очікувані результати (UNESCO, 2018). У дидактичному сенсі це означає, що комунікація у викладанні сексології розглядається як керований педагогічний процес, у межах якого визначено результати, що мають бути сформовані, і принципи освітньої взаємодії, серед яких повага до гідності, недискримінаційність, повага до меж і відповідальність за наслідки слова.

У стандартах WHO/BZgA вікова доречність подається як системний критерій – зміст, мова та педагогічні цілі мають відповідати закономірностям розвитку (WHO Regional Office for Europe і BZgA, 2010). Для психологічної дисципліни «Сексологія» це пов'язано з вимогами до узгодженої з віковим розвитком, структурованої та компетентісно орієнтованої комунікації викладача. Така логіка узгоджується з біоекологічною перспективою, відповідно до якої зміни формуються через повторювані проксимальні процеси взаємодії в конкретному контексті та в часі. Викладання *сексології* може включати ситуації підвищеної вразливості, що актуалізує *психологічну безпеку* як можливість брати

участь у навчальному діалозі без соціальних ризиків. Психологічна безпека пов'язана з навчальною поведінкою, оскільки за таких умов учасники частіше уточнюють, визнають помилки, піднімають проблеми й тим самим підтримують реальне навчання системи. Прагматичний аспект комунікації полягає в тому, що будь-яке повідомлення одночасно передає *зміст і характер взаємин*, тим самим окреслюючи правила подальшого контакту. Тому навіть науково коректний зміст може не забезпечити освітнього ефекту, якщо рамка взаємодії інтерпретується як *осуд, іронізація* або *знецінення*. Сексуальна освіта орієнтується на результати, пов'язані з внутрішньою регуляцією, відповідальністю, здатністю звертатися по допомогу та вмінням застосовувати знання в реальних ситуаціях. У цьому контексті комунікаційний стиль пов'язаний із *самоефективністю* – вірою у здатність діяти компетентно, що корелює з наполегливістю, саморегуляцією та здатністю приймати корекцію без переходу до уникання. У роботі з чутливими темами зворотний зв'язок доцільно трактувати як *інструмент педагогічного налаштування взаємодії*, а не як форму контролю. Його функція полягає у *зниженні невизначеності* для здобувача освіти: уточнити критерії виконання, позначити прийнятні межі обговорення та запропонувати конкретний маршрут подальших дій (наступний крок, спосіб корекції, формат самоперевірки). Практично результативним він стає тоді, коли фокусується на *завданні, процесі або саморегуляції* і перетворює оцінку на керівництво до дії, а не на узагальнення щодо особистості. Водночас дані метааналітичних оглядів засвідчують *контекстну залежність* ефектів зворотного зв'язку, тому визначальними є його критерійність, конкретність, узгодженість повідомлень і психологічно безпечні умови подання (Wisniewski B. et al., 2020).

Як показано, дисципліни психологічного циклу не є паралельними «блоками тем», а інтегруються в єдину рамку «комунікація-управління-розвиток», у межах якої кожна дисципліна висвітлює окремий, проте функціонально необхідний аспект спільного механізму. *Психологія управління* фіксує комунікацію як процес організації інтерпретацій і координації дій в умовах невизначеності, за якого керованість забезпечується узгодженням

очікувань та інтерпретацій і підтримується організаційними процесами взаємодії – соціалізацією, прийняттям рішень, управлінням конфліктами, змінами та лідерством. *Психологія комунікації* уточнює механізм впливу, оскільки повідомлення одночасно поєднує зміст і відношення та задає рамку подальшої взаємодії, тому ефект визначається не лише коректністю інформації, а й прагматичною коректністю комунікативного контакту.

Практична цінність результатів аналітичного огляду полягає в можливості використати запропоновану *інтегративну рамку* для проєктування змісту дисциплін психологічного циклу на основі спільних критеріїв якості комунікації та узгоджених результатів навчання. Це також створює підстави для розроблення управлінських стандартів взаємодії (процедури смислотворення, правила уточнення й фіксації домовленостей, інфраструктура розвивального зворотного зв'язку), для підвищення якості інклюзивної практики через дизайн доступності комунікації та формалізацію процедур підтримки участі, а також для створення *безпечних протоколів* викладання чутливих тем, що поєднують доказовість, вікову доречність, недискримінаційність, психологічну та етичну безпеку взаємодії. У підсумку матеріал демонструє, що *комунікація* постає не супровідним елементом управління й навчання, а їхнім ядром – саме в комунікативних процедурах і практиках формується узгодженість смислів, критеріїв і правил взаємодії, без якої рішення не переходять у дію, а вимоги не трансформуються в розвиток. Запропонована *інтегративна рамка* дає змогу одночасно утримувати в полі аналізу керованість, розвиток, психологічну й етичну безпеку взаємодії, не підмінюючи розвиток контролем і не зводячи стандарти до формальної «ввічливості». Відтак *якість комунікації* постає виміром професійної зрілості організації й освітнього середовища, оскільки за її інституційної підтримки з'являється ресурс навчання на досвіді, *інклюзивної участі* та відповідального обговорення складних і чутливих тем. *Саме тому інституційне проєктування комунікації доцільно розглядати як стратегічний пріоритет розвитку організації й освіти.*

**Навчальна дисципліна «Психологія спілкування»  
у системі професійної підготовки майбутніх психологів**

*Єдина справжня розкіш – це розкіш людського спілкування*

*Антуан де Сент-Екзюпері*

На сучасному етапі розвитку психологічної науки і практики прослідковується зростання вимог до професійної компетентності психолога, зокрема до його здатності здійснювати ефективну міжособистісну взаємодію. Адже у структурі професійної діяльності психолога спілкування виступає не лише засобом передавання інформації, а й основним інструментом психодіагностичної, консультативної, корекційної та психотерапевтичної роботи. Сучасна психологічна практика свідчить про те, що спілкування перетворилося на один з ключових професійних інструментів практикуючого психолога. Саме через якісне, глибоке та етичне спілкування відбувається встановлення робочого альянсу, збір анамнезу, діагностика, психотерапевтичний вплив, корекція, профілактика психологічних проблем та підтримка клієнта.

Діяльність практичного психолога за своєю суттю та особливостями досить складна, різнопланова та відповідальна, адже вона передбачає підвищення психологічної компетентності людини, надання їй професійної допомоги, попередження і подолання різного роду психологічних труднощів. Вона пов'язана з пізнанням особистісних особливостей людини, її почуттями, переживаннями та психоемоційними станами. Однією з важливих та специфічних особливостей професії психолога є те, що вона побудована на комунікації психолога з людьми, отже, й успішність у діяльності психолога значною мірою залежить саме від спілкування. Роль і значення комунікативних здібностей у професійній підготовці психолога важко переоцінити, адже спілкування – це основний інструмент його майбутньої професійної діяльності (Вдович С. М., Лозинська О. М., 2025 : 23).

Психологія спілкування – це розділ психології, предметом якого є психологічна специфіка процесів спілкування, які розглядаються під кутом зору взаємовідносин особистості та суспільства (Філоненко М. М., 2008 : 9). Ця наукова лінія розглядає те, яким чином люди взаємодіють між собою, як вони сприймають та інтерпретують отриману інформацію, як розвиваються стосунки і які фактори впливають на успішність комунікації. Вивчення психології спілкування допомагає усвідомити, які ж із факторів впливають на ефективне спілкування, як долати конфлікти і непорозуміння, як покращити міжособистісні відносини і як використовувати комунікацію для досягнення цілей (Сторож В. В., 2025). У контексті євроінтеграційних процесів та переходу вищої освіти до компетентнісної моделі підготовки фахівців актуалізується проблема оновлення змісту професійної підготовки майбутніх психологів. Особливого значення набуває формування комунікативної компетентності як інтегративної характеристики професійної готовності.

Представниці львівської наукової школи – Світлана Вдович та Ольга Лозинська – акцентують увагу на тому, що спілкування є інструментом налагодження контактів із клієнтами, прояву емпатії, здійснення психологічної діагностики, консультування (Вдович С. М., Лозинська О. М., 2025). Також спілкування допомагає здійснювати психотерапію, психокорекцію, психопрофілактику та популяризувати знання із психології серед різних верств населення. Необхідність розвитку комунікативних здібностей детермінується тим, що професійна компетентність майбутнього психолога неможлива без його комунікативної компетентності, адже високий рівень сформованості навичок комунікації забезпечує позитивний професійний імідж і етику спілкування психолога, його успішну адаптацію до різних ситуацій професійної діяльності, високу якість проведення тренінгів, здатність легко та якісно підвищувати власну професійну кваліфікацію, взаємодіяти з колегами, партнерами та клієнтами, урегулювати конфліктні ситуації, управляти емоціями, протистояти емоційному та професійному вигоранню. Дослідниці переконані, що розвиток комунікативних здібностей є необхідною умовою успішної

діяльності майбутнього психолога у складних і динамічних умовах сучасного суспільства, отже, йому варто приділяти суттєву увагу в закладах вищої освіти.

У контексті євроінтеграційних процесів та гармонізації української вищої освіти з європейськими стандартами особливого значення набуває порівняльний аналіз вимог до комунікативної компетентності психолога в Україні, країнах Європейського Союзу та США. У Європейському Союзі (за стандартами EuroPsy, оновленими у 2025 році) комунікативна та реляційна компетентності є одними з ключових базових компетентностей, поряд з етикою, науково-дослідними навичками та саморефлексією. Вона включає:

- здатність встановлювати та підтримувати робочий альянс з клієнтом;
- емпатію, перспективу прийняття, конгруентність та безумовне позитивне ставлення;
- навички активного слухання, надання зворотного зв'язку, ведення переговорів щодо цілей і процесу втручання;
- адаптацію мови та матеріалів до рівня розуміння клієнта, використання чіткої мови та розумних корекцій для оптимізації сприйняття;
- міжпрофесійну комунікацію (з колегами, іншими фахівцями охорони здоров'я).

EuroPsy вимагає щонайменше 6 років підготовки (5 років навчання у ЗВО, а також 1 рік супервізійної практики), де комунікативні навички оцінюються як на етапі готовності до супервізованої практики, так і до незалежної (*EFPA. EuroPsy..*). У США комунікативні компетентності інтегровані в *Profession-Wide Competencies* (APA Commission on Accreditation) та спеціальні рамки, наприклад, для первинної медико-санітарної допомоги (*Primary Care Psychology Competencies*). Ключовими аспектами такої підготовки є :

- здатність розвивати та підтримувати ефективні стосунки з широким колом осіб (клієнти, колеги, команди, спільноти);
- продукування та розуміння усної, невербальної та письмової комунікації, що є інформативною, добре інтегрованою та демонструє професійну культуру мовлення;

- ефективне управління складними комунікаціями, розпізнавання та вирішення конфліктів, чутливість до культурних відмінностей;
- навички міждисциплінарної комунікації в команді.

АРА акцентує на scientist-practitioner моделі, де комунікація поєднується з емпіричними доказами та культурною чутливістю. Для ліцензування потрібен докторський ступінь (PhD/PsyD), 1–2 роки супервізованої практики та іспит EPPP, де комунікативні навички оцінюються через практичні кейси (*American Psychological Association. Competencies for Psychology Practice in Primary Care. 2015*).

В Україні згідно зі Стандартом вищої освіти першого (бакалаврського) рівня спеціальності С4 (053) «Психологія» комунікативна компетентність входить як до загальних, так і до фахових компетентностей, як от: ЗК 3. Навички використання інформаційних і комунікаційних технологій; ЗК 7. Здатність генерувати нові ідеї (креативність); ЗК 8. Навички міжособистісної взаємодії; ЗК 9. Здатність працювати в команді; СК 1. Здатність оперувати категоріально-понятійним апаратом психології; СК 6. Здатність самостійно планувати, організовувати та здійснювати психологічне дослідження; СК 7. Здатність аналізувати та систематизувати одержані результати, формулювати аргументовані висновки та рекомендації; СК 8. Здатність організовувати та надавати психологічну допомогу (індивідуальну та групову); СК 9. Здатність здійснювати просвітницьку та психопрофілактичну діяльність відповідно до запиту (*Про затвердження Стандарту вищої освіти за спеціальністю 053 «Психологія» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, 2019*).

На рівні бакалавра акцент робиться на базових навичках, водночас магістерський рівень та подальша практика вимагають глибшого опанування терапевтичного альянсу та міжкультурної комунікації. Це, зокрема, відображено у таких спеціальних фахових компетентностях: СК 5. Здатність організовувати та реалізовувати просвітницьку та освітню діяльність для різних категорій населення у сфері психології; СК 6. Здатність ефективно взаємодіяти з колегами в моно- та мультидисциплінарних командах (*Про затвердження Стандарту*

вищої освіти за спеціальністю 053 «Психологія» для другого (магістерського) рівня вищої освіти, 2019).

У контексті євроінтеграції Україна прямує до гармонізації з EuroPsy: впровадження компетентнісного підходу, акцент на CPD (постійний професійний розвиток), визнання кваліфікацій та мобільність. Це вимагає посилення практичної підготовки з комунікації (тренінги, рольові ігри, відеоаналіз) та введення супервізії як обов'язкової умови для незалежної практики (EFPA. EuroPsy).

Згідно із Професійним стандартом за професією «практичний психолог закладу освіти» з-поміж переліку загальних компетентностей фахівця визначається соціальна компетентність (ЗК 02), яка передбачає здатність до конструктивного спілкування в різних середовищах, співпрацювати в командах, вести діалог та переговори, критично оцінювати соціальні події і явища, ефективно взаємодіяти з іншими людьми, налагоджувати ефективну міжособистісну комунікацію, спілкуватись з представниками інших професійних груп різного рівня. Також у Стандарті йдеться про мовну компетентність фахівців (ЗК 08), яка передбачає здатності розуміти, висловлювати та інтерпретувати поняття, факти, думки, почуття як усно, так і письмово, слухати, говорити, читати та писати у відповідних соціальних та культурних контекстах (*Про затвердження професійного стандарту «Практичний психолог закладу освіти», 2020*). Формування цих компетентностей передбачено й у межах освітньої компоненти «Психологія спілкування».

Психологія спілкування як самостійна дисципліна сформувалася на перетині соціальної психології, загальної психології та комунікативістики. Її витоки сягають початку ХХ століття, коли символічний інтеракціонізм заклав фундамент розуміння спілкування як процесу створення значень через символи. Основоположником цього знання вважається Джордж Герберт Мід (1863–1931), чії ідеї були опубліковані посмертно в книзі «Mind, Self, and Society». Мід стверджував, що «Я» (self) формується в процесі соціальної взаємодії через значущі жести – символи, які викликають однакову реакцію у різних людей. Спілкування – це не просто передача інформації, а спільне конструювання

реальності через інтерпретацію символів (мова, жести, міміка) (*Stanford Encyclopedia of Philosophy*).

Герберт Блумер (1900–1987), учень Міда, у 1969 році ввів термін «symbolic interactionism» і сформулював три постулати: 1) люди діють щодо речей на основі значень, які ці речі мають для них; 2) значення виникають у соціальній взаємодії; 3) значення модифікуються через інтерпретацію (Blumer H., 1969). У 1950–1970-х роках психологія спілкування розвивалася в руслі теорій комунікації (Шеннон-Уївер, 1949) та гуманістичного підходу (Карл Роджерс, 1951–1961), де акцент змістився на емпатію, конгруентність та безумовне прийняття в терапевтичному спілкуванні (Rogers C., 1978).

З 1980-х років з'явилися інтегративні підходи: транзакційний аналіз Е. Берна (его-стани в комунікації), теорія асертивності, дослідження маніпуляцій (Берн Е., 2016). У 1990–2000-х роках психологія спілкування збагачується нейронауковими даними: відкриття дзеркальних нейронів (Rizzolatti G., Fadiga V., Gallese V., Fogassi L., 1996) що пояснило нейрофізіологічну основу емпатії та імітації в спілкуванні; теорія розуму (theory of mind) пов'язала спілкування зі здатністю приписувати ментальні стани іншим; дослідження невербальної комунікації (Ekman P., 2003) інтегрували дані про універсальні мікровирази обличчя (Acharya S., Shukla S., 2018).

Сучасний етап (2010–2020-ті) характеризується інтеграцією цифрової комунікації (онлайн-спілкування, Zoom/Meet-консультування), нейрокогнітивних підходів (дослідження емпатії, соціального болю) та культурно-чутливих моделей (міжкультурна комунікація в глобалізованому світі). Психологія спілкування перетворилася на інтегративну дисципліну, що поєднує класичні теорії з емпіричними даними нейронаук, забезпечуючи наукову основу для підготовки психологів. Вітчизняна дослідниця В. Сторож (2025) вважає, що питання розвитку комунікативної сфери особистості є надзвичайно важливими у системі професійної підготовки студентів. Саме на початковому етапі «освоєння» професії під час навчання у ЗВО здійснюється самовизначення молодого людини в житті, формуються її життєва та світоглядна позиції, освоюються індивідуальні способи та прийоми її діяльності, поведінки

та спілкування. Важливу роль у цьому процесі відіграє навчальна дисципліна «Психологія спілкування», яка створює теоретико-методологічне та практичне підґрунтя для оволодіння майбутніми психологами технологіями професійної взаємодії. Аналіз вітчизняних літературних джерел з досліджуваної проблеми засвідчив, що її вивчення здійснювалося у розрізі загальних закономірностей комунікативної культури майбутнього фахівця (Руденко Л., 2013), розвитку комунікативної компетентності майбутніх фахівців із психології (Низовець О., 2007; Хаметова Л., 2023; Шкурко А., 2025). Вікторія Сторож описала особливості викладання дисципліни «Психологія спілкування» для майбутніх фахівців соціономічної сфери, а Ніна Атаманчук – у системі підготовки майбутніх працівників дошкільної освіти (Сторож В., 2025; Атаманчук Н., 2022). Однак практично не трапляються роботи, в яких розглядалася б структура викладання «Психології спілкування» для майбутніх психологів.

Навчальна дисципліна «Психологія спілкування» є фундаментальною складовою підготовки фахівців за спеціальністю «Психологія». Вона не лише дає теоретичні знання, а й формує практичні навички, без яких неможлива ефективна професійна діяльність практичного психолога. Освітній компонент «Психологія спілкування» стає все більш затребуваним, адже люди стикаються з різними проблемами в спілкуванні та потребують кваліфікованої підготовки. Психологія спілкування має велике значення в підготовці фахівців соціономічної сфери, бо вона сприяє розвитку комунікативних навичок, емпатії та уміння розуміти інших людей, що є важливим та актуальним в умовах сьогодення (Сторож В., 2025). «Психологія спілкування» є інтегративною дисципліною, що спирається на попередні курси: загальна психологія, соціальна психологія, вікова та педагогічна психологія, психологічне консультування.

Головною метою дисципліни є формування у майбутніх психологів високого рівня комунікативної компетентності як інтегративної професійної здатності будувати ефективну, етичну, емпатійну, безпечну та терапевтичну взаємодію з клієнтами, колегами, в команді та в складних (конфліктних, кризових) ситуаціях.

Завдання дисципліни «Психологія спілкування» такі:

- сформувати наукове розуміння феномену спілкування як багаторівневого процесу;

- ознайомити з основними теоретичними підходами;

- розвинути навички розпізнавання та аналізу вербальних і невербальних компонентів комунікації;

- навчити технікам активного, рефлексивного, емпатійного слухання та ефективного говоріння;

- сформувати вміння діагностувати та долати комунікативні бар'єри (логічні, емоційні, соціокультурні, перцептивні);

- розвинути здатність розпізнавати маніпулятивні стратегії та захищатися від них;

- сформувати професійну етичну позицію в спілкуванні (конфіденційність, повага до автономії клієнта, уникнення подвійних стосунків);

- розвинути навички встановлення та підтримання робочого альянсу;

- сприяти рефлексії власних комунікативних патернів, «сліпих зон» та стереотипів.

Очікуваними результатами навчання є:

- здатність застосовувати знання про закономірності спілкування в практичних професійних ситуаціях;

- вміння ефективно формувати комунікативну стратегію залежно від клієнта, контексту та мети;

- здатність до емпатійного слухання, емоційної стабільності та толерантності;

- вміння працювати в команді та доносити професійну інформацію фахівцям і нефахівцям;

- здатність аналізувати та інтерпретувати невербальні сигнали, виявляти неконгруентність;

- вміння протидіяти маніпуляціям та психологічному тиску в професійному спілкуванні.

Навчальна дисципліна «Психологія спілкування» має потужний потенціал у формуванні ключових і фахових компетентностей майбутнього психолога.

Комунікативна компетентність майбутнього психолога включає такі аспекти: знання закономірностей спілкування; володіння техніками взаємодії; здатність до емпатійного розуміння; гнучкість комунікативної поведінки; рефлексію власної комунікації. Важливо, що в межах дисципліни відбувається перехід від інтуїтивного до усвідомленого професійного спілкування. Тож опанування курсу сприяє усвідомленню власних емоцій, розпізнаванню емоцій інших, розвитку емоційної саморегуляції, формуванню емпатійної відповіді. Ці якості є критично важливими для консультативної практики. Через аналіз комунікативних ситуацій у студентів формується здатність до професійної рефлексії, самооцінювання, корекції власної поведінки; усвідомлення комунікативних помилок.

### **Зв'язок дисципліни «Психологія спілкування» з професійними компетентностями психолога-практика**

<b>Компетентність</b>	<b>Важливість у професії психолога</b>	<b>Можливі наслідки недостатнього опанування дисципліни</b>
1	2	3
Розуміння структури та механізмів спілкування	Спілкування – це основний інструмент роботи психолога (90–95% професійного часу)	Нездатність до чіткої діагностичної роботи, невміння встановлювати контакти та організувати терапевтичну сесію
Активне та емпатійне слухання	Дозволяє клієнту почуватися почутим і зрозумілим, що є базовою умовою довіри та терапевтичного альянсу	Клієнт закривається, не розкривається, терапія стає неефективною або навіть шкідливою
Вміння розуміти, інтерпретувати та використовувати невербальні сигнали	Більшість емоцій та істинних переживань передаються за допомогою невербальних засобів (міміка, поза, інтонація, погляд)	Нерозпізнавання ключових сигналів дистресу, брехні, опору, суїцидальних намірів тощо
Розпізнавання та подолання комунікативних бар'єрів	Психолог постійно стикається з опором, захисними механізмами, культурними та емоційними бар'єрами клієнта	Терапевтичний процес блокується, виникають непорозуміння, передчасне припинення співпраці із психологом

1	2	3
Формування та підтримка терапевтичних стосунків	Якість співпраці «психолог-клієнт» є одним із найсильніших предикторів успіху психотерапевтичного процесу	Навіть за умови застосування адекватних технік клієнт не отримує користі або взагалі відмовиться від співпраці
Техніки психологічного впливу та уникнення маніпуляцій	Психолог зобов'язаний здійснювати вплив етично, без жодних маніпуляцій, а також вміти розпізнавати маніпуляції у поведінці клієнта	Ризик етичних порушень, втрати професійної ідентичності, завдання шкоди клієнту
Конгруентність, автентичність і саморозкриття	Психолог є моделлю здорових стосунків; нещирість руйнує довіру	Клієнт відчуває нещирість, відтак знижується ефективність взаємодії, можливе вигорання психолога
Рефлексія власного спілкування та зворотний зв'язок	Постійний аналіз «як мене сприймають» та «що я транслюю» – ключ до професійного зростання	Сліпі зони в поведінці, повторення помилок, низька професійна ефективність
Комунікація в кризових та конфліктних ситуаціях	Робота з суїцидальними клієнтами, сімейними конфліктами, агресією, травмою вимагає високого рівня майстерності	Неможливість деескалації, ризик для клієнта та самого психолога
Професійна ідентичність та етична позиція	Спілкування психолога повинно відповідати етичним стандартам (конфіденційність, кордони, відсутність дуальних стосунків)	Порушення етики, скарги, втрата ліцензії, професійне вигорання

Вивчення дисципліни «Психологія спілкування» має такі функції:

- інструментальна – надає здобувачам конкретний «набір інструментів» для професійної діяльності;
- рефлексивна – допомагає студенту усвідомити власний стиль спілкування, сильні та слабкі сторони;
- етична – формує розуміння професійних меж, відповідальності та поваги до клієнта;

- профілактична – знижує ризик вигорання через неефективну або токсичну комунікацію;

- інтегративна – об'єднує теорію з практикою та готує до реальної професійної діяльності.

Вивчення дисципліни базується на розумінні спілкування як багатогранного процесу. В освітньому процесі майбутні психологи опановують класичні та сучасні підходи. Так, у межах діяльнісного підходу спілкування розглядається як вид діяльності, що має власну мету, мотиви та засоби. Розглядаючи гуманістичний підхід, акцент робиться на безумовному прийнятті особистості, конгруентності та емпатичному розумінні (за К. Роджерсом). Трансакційний аналіз передбачає вивчення его-станів («батько», «дорослий», «дитина») для діагностики та корекції комунікативних ліній.

Програма дисципліни детально розкриває три взаємопов'язані сторони, які психолог має контролювати одночасно:

1. *Комунікативна сторона* (передача інформації). Психолог вчиться не лише «говорити», а й «подавати» інформацію так, щоб вона була почута. Це включає подолання комунікативних бар'єрів: семантичних (різниця в тлумаченні термінів); логічних (неузгодженість доводів); психологічних (страх, упередженість, супротив).

2. *Перцептивна сторона* (сприймання людини людиною). Майбутній фахівець опановує механізми міжособистісного пізнання:

- ідентифікація – уподібнення себе іншому для розуміння його внутрішнього стану;

- рефлексія – усвідомлення того, як психолога сприймає клієнт (зворотний зв'язок);

- емпатія – емоційний відгук на переживання іншого без втрати власної професійної позиції.

3. *Інтерактивна сторона* (взаємодія). Це розробка стратегій поведінки. Здобувачі вчать розрізняти маніпулятивне, імперативне та діалогічне спілкування, віддаючи перевагу останньому як найбільш етичному та ефективному в консультуванні.

На відміну від інших дисциплін, «Психологія спілкування» вимагає від здобувача високої міри саморозкриття. Такий процес передбачає такі аспекти: діагностику власного стилю (студенти проходять тестування на рівень товариськості, схильності до конфліктів та тип вислуховування); розвиток сензитивності (підвищення чутливості до невербальних сигналів (пози, жести, дистанція, тембр голосу); техніки активного емпатійного слухання (опанування прийомів «перефразування», «інтерпретації» та «відображення почуттів»).

Ефективність засвоєння курсу значною мірою залежить від методів навчання. Викладання навчального курсу «Психологія спілкування» з огляду на сучасні виклики вимагає комплексного підходу, який передбачає синергію теоретичних знань з практичними навичками, індивідуальний підхід до здобувачів вищої освіти з використанням сучасних методів навчання. Методи викладання психології спілкування можна поділити на такі: лекційні – спрямовані на передавання теоретичних знань; практичні – включають обговорення кейсів, аналіз ситуацій, моделювання комунікативних процесів. Звісно, що традиційна лекційна модель є недостатньою для формування практичних комунікативних умінь. Найбільш результативними є інтерактивні методи, як-от: соціально-психологічні тренінги; рольові та ділові ігри; аналіз кейсів; групові дискусії; моделювання консультативної бесіди. Також важливим елементом освітнього процесу є доцільне застосування цифрових інструментів.

Усі ці моменти відображено у робочій програмі та силабусі освітньої компоненти. Отже, зміст навчальної дисципліни «Психологія спілкування» у системі професійної підготовки здобувачів вищої освіти освітнього рівня «бакалавр» спеціальності «Психологія» охоплює ключові теоретичні, практичні та прикладні аспекти. Дисципліна структурована за двома змістовими модулями, що забезпечують послідовне опанування від фундаментальних основ до актуальних проблем і професійного застосування.

Так, змістовий модуль 1. «Теоретико-методологічні основи психології спілкування» присвячено ознайомленню із фундаментальними поняттями, структурою та механізмами спілкування як соціально-психологічного феномену. Він формує теоретичну базу для розуміння процесу спілкування в різних його

аспектах. Перша тема цього модуля «Спілкування як соціально-психологічний феномен» передбачає вивчення основних змістовно-структурних аспектів процесу спілкування, його функцій, основних видів та стилів спілкування. Окремо аналізуються комунікативні та комунікабельні компоненти, місце особистості в контексті спілкування, вплив темпераменту та характеру на комунікативні процеси, розвиток спілкування в онтогенезі, а також гендерні особливості спілкування.

У процесі вивчення теми «Комунікативний аспект спілкування. Особливості вербальної та невербальної комунікації» спілкування трактується як обмін інформацією. Вивчаються поняття мови і мовлення, внутрішнє мовлення, діалогічне та монологічне мовлення, роль мовлення у взаєморозумінні, денотація і конотація, полісемія та синонімія. Особлива увага приділяється правилам подачі зворотного зв'язку, прийомам ефективного слухання та говоріння. Детально аналізуються особливості невербальної комунікації: її функції, основні канали (кінесика, міміка, контакт очима, поза, жести, такесика, проксемика, акустичні засоби), а також проблема інтерпретації невербальної поведінки.

У розрізі третьої теми «Перцептивні та інтерактивні аспекти спілкування» спілкування розглядається як процес розуміння та сприйняття один одного. Вивчаються поняття міжособистісного сприйняття, соціальної перцепції, її функції та механізми взаєморозуміння. Аналізуються ефекти й помилки міжособистісного сприйняття, роль емоцій. Окремо розглядається спілкування як взаємодія: теорії міжособистісної взаємодії, взаємодія як організація діяльності, механізми та види соціальної взаємодії, психологічний вплив, рольова поведінка, класифікація типів взаємодії та простір міжособистісної взаємодії.

У другому змістовому модулі «Актуальні проблеми психології спілкування» сфокусовано на проблемних аспектах спілкування, деструктивних проявах, діловому та професійному контексті, що особливо важливо для підготовки майбутніх психологів-практиків.

Зокрема, у процесі вивчення теми «Соціально-психологічні особливості дефектного спілкування» аналізуються порушення, бар'єри та труднощі

спілкування, форми деструктивного спілкування (брехня, егоїзм), вплив акцентуацій характеру, ригідності та тривожності. Окремо розглядаються агресивно-конфліктна взаємодія, маніпулятивне спілкування, види психологічного захисту від маніпуляцій, а також конфлікти у спілкуванні (причини, запобігання, розв'язання).

Тема «Психологічна культура ділового спілкування» передбачає опрацювання особливостей ділового спілкування, форм його реалізації, публічних виступів, функцій та етапів ділової бесіди, полеміки, стресу в діловому спілкуванні, ролі особистості та іміджу в комунікативному процесі.

У процесі вивчення теми «Спілкування у професійній діяльності психолога» розглядаються функції та техніки спілкування під час психодіагностики, поняття консультативного контакту та його параметри, критерії оцінки продуктивності комунікативної діяльності психолога-консультанта за К. Роджерсом, особливості телефонного та онлайн-консультування.

Така структура робочої програми забезпечує комплексне опанування дисципліни: від теоретичних основ (комунікативний, перцептивний, інтерактивний аспекти) до аналізу проблем (дефектне, маніпулятивне, конфліктне спілкування) і професійного застосування в діяльності психолога. Це дозволяє майбутнім фахівцям не лише розуміти механізми спілкування, а й ефективно застосовувати їх у консультуванні, діагностиці та психотерапевтичній практиці.

Лекційні заняття з дисципліни «Психологія спілкування» проводяться як основна форма теоретичного викладення матеріалу. Вони спрямовані на системне подання ключових концепцій, закономірностей і теоретичних підходів до спілкування. Зазвичай лекції мають проблемний або діалоговий характер (лекція-дискусія, лекція з елементами інтерактиву), що дозволяє студентам не просто пасивно слухати, а активно включитися в процес: ставити запитання, обговорювати приклади, аналізувати реальні ситуації.

Типова організація лекційного заняття передбачає такі структурні елементи:

1. Вступна частина (5–10 хв): актуалізація теми, зв'язок з попереднім матеріалом, постановка проблеми або ключового питання (наприклад, «Чому одна й та сама фраза може сприйматися по-різному?»).

2. Основна частина (основний обсяг часу): виклад теоретичного матеріалу за темами модулів (структура спілкування, вербальна/невербальна комунікація, перцептивні та інтерактивні аспекти, дефектне спілкування, професійне спілкування психолога тощо). Викладач використовує:

- приклади з життя, клінічної практики, експериментів;
- схеми, таблиці, моделі (наприклад, модель комунікації Шеннона-Уівера або модель Роджерса);
- фрагменти відео, аудіо, демонстрацію невербальних сигналів.

Також на цьому етапі доцільним є застосування інтерактивних елементів, як-от: мініобговорення, швидкі опитування («Які бар'єри ви помічаєте у своєму спілкуванні?»), «мозковий штурм», аналіз кейсів.

3. Заключна частина (5–10 хв): підведення підсумків, формулювання ключових тез, завдання для самостійної роботи або підготовки до лабораторних занять.

Проте варто зауважити, що структура лекційного заняття може варіюватися з огляду на форму її проведення. Зупинимося детальніше на аналізі форм навчальних занять у розрізі вивчення дисципліни «Психологія спілкування».

Однією із основних форм організації освітнього процесу під час вивчення навчальної дисципліни є лекції. У процесі викладання зазначеної освітньої компоненти застосовуються різні способи проведення лекції, як-от: інформаційні, проблемні, лекції-візуалізації, лекції-конференції, лекції-консультації (Кулакова Л., 2025). Традиційним типом лекції вважається інформаційна лекція, або ж лекція-повідомлення, під час якої матеріал для запам'ятовування здобувачам освіти надається в готовому вигляді. Проводиться вона зазвичай з використанням пояснювально-ілюстративного методу. Такий тип лекції використовується під час вивчення тем, що пов'язані із поясненням загальних основ навчальної дисципліни. Особливістю проблемної лекції є те, що

у процесі подачі нового матеріалу застосовуються принципи проблемного навчання, коли нові знання потрібно «відкрити». Застосовуються прийоми наукового пошуку, діалогу, аналізу питань та ситуацій, вирішення завдань, порівняння різних підходів та ін. Лектору необхідно подати новий теоретичний матеріал у вигляді проблемної ситуації, мотивуючи здобувачів здійснювати пошук шляхів розв'язання проблеми, поступово підводячи їх до мети заняття. Такі лекції сприяють розвитку теоретичного та наукового мислення, професійної мотивації, креативності, зацікавленості предметом. Під час лекції-візуалізації відбувається подача словесної інформації, перетвореної на візуальну форму, за допомогою технічних засобів навчання. Такий тип лекції є доречним під час проведення заняття онлайн. Така лекція передбачає детальний коментаторський супровід демонстрації візуальних матеріалів, коли надзвичайно важливими є візуальна логіка і ритм подання матеріалу, його дозування, майстерність і стиль спілкування викладача із студентською аудиторією. Формат лекції-конференції передбачає заслуховування доповідей та виступів здобувачів за заздалегідь окресленою проблематикою в межах навчальної програми. Функція викладача – підбити підсумки, доповнити чи уточнити інформацію, сформулювати основні висновки. Лекція-консультація (лекція-бесіда, розмовна лекція) застосовується в тих випадках, коли студенти володіють певною інформацією з проблеми і готові включитися в її обговорення. Лекція будується як чергування фрагментів традиційної лекції із запитаннями і відповідями (обговореннями). Також лекція може бути інтегрованою, тобто поєднувати у собі кілька форм подачі навчального матеріалу. Лекції забезпечують фундаментальне розуміння дисципліни, створюють теоретичну базу для подальшої практичної роботи.

Практична складова дисципліни реалізується через систему лабораторних занять, які є ключовим елементом практично-орієнтованої підготовки. Лабораторні заняття переводять теоретичні знання в конкретні професійні вміння та навички, формують у студентів здатність до рефлексії власної комунікативної поведінки, чутливості до невербальних та емоційних сигналів партнера, уміння аналізувати комунікативні процеси «тут і тепер», а також

будувати професійний контакт з клієнтом на засадах емпатії, конгруентності та безумовного прийняття (за К. Роджерсом).

Заняття проводяться у тренінговому форматі з обов'язковими елементами зворотного зв'язку від викладача та учасників групи. Типова структура заняття:

1. Вступна частина – короткі вправи на створення довіри, актуалізацію теми, зняття напруги.

2. Основна частина – виконання діагностичних методик, психотехнічних вправ, ролевих ігор, моделювання професійних ситуацій.

3. Рефлексія та групове обговорення – аналіз пережитих станів, отриманих ефектів, виявлених труднощів, помилок, ресурсів.

4. Підсумок – фіксація особистих висновків, формулювання індивідуальних цілей розвитку, домашнє завдання (часто письмова рефлексія, есе, аналіз відео, самодіагностика).

Нижче наводимо розгорнутий опис змісту та основної спрямованості кожного лабораторного заняття (відповідно до робочої програми дисципліни).

*Лабораторне заняття за темою «Спілкування як соціально-психологічний феномен».* Освітня мета: усвідомлення багатогранності феномену спілкування, його незамінної ролі у формуванні психіки, особистісному розвитку та повсякденному житті; первинна самодіагностика стилю спілкування. Основний акцент: заповнення таблиць класифікацій функцій за А. Брудним, Л. Карпенко, В. Семиченко, С. Максименком; порівняльний аналіз класифікацій видів спілкування за М. Філоненком, Л. Савенковою, Л. Кайдаловою та Л. Плякою; схематичне представлення стилів спілкування за К. Левіним (авторитарний – демократичний – ліберальний) та О. Савченко. Написання есе «Роль спілкування у формуванні психіки людини» з дотриманням вимог академічного письма. Очікуваний результат: здобувач починає розрізняти комунікативну, інтерактивну та перцептивну сторони спілкування та бачить зв'язок між стилем спілкування і типом міжособистісних відносин.

*Мета лабораторного заняття за темою «Розвиток умінь і навичок вербального спілкування»* полягає у відпрацюванні базових технік активного (рефлексивного, емпатійного) слухання, наданні зворотного зв'язку, уникненні

бар'єрів розуміння. Ключові елементи заняття: побудова схеми моделі мовленнєвої комунікації; аналіз елементів комунікативного процесу в реальних ситуаціях; парні діалоги з обов'язковим використанням технік активного слухання; психотехнічна вправа «Контакт» (мовчазний зоровий контакт → опис зовнішності без оцінок → розповідь про себе в 5 років). Очікуваний результат: здобувачі виробляють уміння розрізняти рефлексивне та нерефлексивне слухання, відчувають різницю між «чути» і «слухати», отримують досвід дискомфорту від відсутності оцінок та проєкцій.

*Лабораторне заняття за темою «Особливості невербальної комунікації»* передбачає формування навичок розпізнавання та інтерпретації невербальних сигналів, досягнення конгруентності вербального та невербального повідомлення. Ключові елементи заняття: порівняння вербальної та невербальної комунікації; заповнення таблиці «Що означають окремі невербальні сигнали тіла»; аналіз відеоролика з погляду конгруентності/неконгруентності; вправи «Через скло», «Дзеркало», «Розморозити». Очікуваний результат заняття: студенти починають помічати та інтерпретувати власні та чужі мікрожести, паузи, проксеміку, вчать читати емоційний стан за мімікою та позою.

*Під час лабораторного заняття за темою «Розвиток навичок і умінь інтерактивного спілкування»* відбувається освоєння технік встановлення та підтримки психологічного контакту, розпізнавання трансакцій, формування асертивної позиції. Ключові елементи заняття: аналіз теорій взаємодії (соціальний обмін, символічний інтеракціонізм, трансактний аналіз); розбір прикладів трансакцій за Его-станами; вправи «Встановлення контакту», «Послухайте мене», «Трансакції». Очікуваний результат заняття: здобувачі вчать діагностувати позицію «Батько – Дорослий – Дитина» у себе та партнера, розпізнавати переключення та приховані трансакції.

*Лабораторне заняття за темою «Розвиток навичок і умінь перцептивного спілкування»* має на меті підвищення точності соціальної перцепції, зменшення впливу стереотипів, розвиток емпатії та рефлексії. Ключові елементи: діагностика рівня емпатії (Мехрабін–Епштейн); аналіз

ефектів ореолу, первинності, новизни; опитування щодо соціальних стереотипів; вправи «Самопрезентація», «Презентація співрозмовника», аналіз фотоемоцій. Очікуваний результат: здобувачі усвідомлюють власні перцептивні помилки та вчать їх корегувати.

*Мета лабораторного заняття на тему «Ефективне і неефективне спілкування. Маніпулятивна та актуалізаторська моделі»* – розрізнення конструктивного та деструктивного стилів, формування гуманістичного підходу, тренування захисту від маніпуляцій. Ключові елементи: порівняльний аналіз маніпулятивної та актуалізаторської моделей; вправи на впевнену/непевнену/агресивну поведінку; розбір прикладів маніпулятивного впливу в рекламі та медіа. Очікуваний результат: студенти розпізнають маніпулятивні прийоми та вчать відповідати асертивно.

*Лабораторне заняття за темою «Соціально-психологічні аспекти ділового спілкування»* передбачає відпрацювання етапів ділової бесіди, навичок публічного виступу, самоконтролю в ділових ситуаціях. Ключові елементи цього заняття: рольова гра «Співбесіда»; дебати; тест на самоконтроль (М. Снайдер). Очікуваний результат: студенти набувають досвіду структурованої ділової взаємодії та самопрезентації.

*Метою лабораторного заняття «Спілкування в конфліктних ситуаціях»* є аналіз причин конфліктів, тренування стратегій співпраці та компромісу. Ключові елементи: аналіз конфліктних сцен з кіно; вправи «Я-повідомлення», «Конструктивна критика»; моделювання конфліктних ситуацій. Очікуваний результат: студенти переходять від уникнення/боротьби до співпраці.

*Лабораторне заняття має тему «Практичні аспекти спілкування у професійній діяльності психолога».* Мета цього заняття – моделювання консультативного контакту, відпрацювання активного емпатійного слухання, етичних дилем. Ключові елементи: пробне консультування з бланком спостереження; аналіз етичних дилем; вправа «За і проти» онлайн-консультування. Очікуваний результат: студенти набувають досвіду «психолог-клієнт» та усвідомлюють ключові умови ефективної допомоги (К. Роджерс). Такий підхід дозволяє майбутнім психологам не лише опанувати теорію

спілкування, а й уміти ефективно спілкуватися, аналізувати комунікативні процеси, будувати професійні відносини з клієнтами, уникати професійного вигорання через дефектне спілкування та постійно самовдосконалюватися в комунікативній компетентності.

*Самостійна робота* студентів з дисципліни «Психологія спілкування» є важливою складовою освітнього процесу, що забезпечує поглиблення теоретичних знань, розвиток аналітичних, дослідницьких і творчих навичок, а також формування рефлексії щодо власних комунікативних особливостей. Загальний обсяг самостійної роботи становить 60 годин, розподілених за темами (згідно з робочою програмою). Вона виконується індивідуально, передбачає використання наукової літератури, тестування, аналіз результатів, творчі завдання (есе, презентації, схеми). Погоджуємося із думкою професорки О. Яцини (2021) про те, що «самостійна робота студентів визначається готовністю до безперервного пошуку нового, актуального знання, до грамотного здійснення інформаційних процесів (пошуку, зберігання, переробки) – що є однією із професійних компетенцій фахівця в будь-якій галузі, яка визначає успішність його особистісного зростання і соціальну затребуваність». Уважаємо, що виконання здобувачами завдань для самостійної роботи означеного вище виду буде сприяти формуванню в них комплексу загальних та окремих фахових компетентностей.

Нормативні документи Міністерства освіти і науки України визнають самостійну роботу здобувачів вищої освіти основним видом навчально-пізнавальної діяльності студентів, в якій головним завданням викладача у вищій школі стає організація активної самостійної роботи з метою саморозвитку студентів із подальшим їхнім самоздійсненням: особистісним, соціальним, професійним (Яцина О., 2021 : 24).

Структурною складовою навчальної дисципліни є також виконання студентами індивідуально-дослідницьких завдань, які мають творчий та практично зорієнтований зміст. Таке завдання – це проведення самостійного науково-психологічного дослідження із публікацією його результатів у Студентському дайджесті (збірнику наукових матеріалів здобувачів вищої

освіти РДГУ). Такі завдання сприяють не лише узагальненню, закріпленню та практичному застосуванню знань з навчальної дисципліни, а й формуванню особистості фахівця у галузі психології, здатного творчо розв'язувати професійні завдання та продукувати нові ідеї.

Нижче наведено детальний опис специфіки самостійної роботи за кожною темою згідно з програмою дисципліни.

*Тема. Спілкування як соціально-психологічний феномен.*

– Завдання 1: здійснити контент-аналіз визначень поняття «спілкування» у працях різних авторів (наприклад, Е. Берн, К. Роджерс, С. Максименко, С. Цимбалюк тощо). Результати рекомендовано оформити у вигляді таблиці із зазначенням автора, року видання, формулюванням самого визначення, висвітленням ключових аспектів (комунікативний, перцептивний, інтерактивний тощо), особливостей підходу.

– Завдання 2: написати есе (обсяг 2–4 сторінки) на тему «Особливості спілкування і темперамент». В есе потрібно проаналізувати, як тип темпераменту (сангвінік, холерик, флегматик, меланхолік) впливає на стиль спілкування, вибір стратегій взаємодії, швидкість реакції, емоційну виразність тощо. Також основні положення варто обґрунтувати прикладами з літератури та власного досвіду. Специфіка завдання – акцент на теоретичному аналізі та рефлексії.

*Тема. Комунікативний аспект спілкування. Особливості вербальної та невербальної комунікації:*

– Завдання 1: самостійно пройти низку тестових методик для самооцінки комунікативних умінь.

– Завдання 2: скласти таблицю з характеристикою прийомів невербального спілкування у професійній діяльності психолога (опис каналу — кінесика, міміка, жести, поза, проксемика, такесика, паралінгвістика; опис прийому; функція; приклади застосування в консультуванні/діагностиці; можливі помилки інтерпретації). Специфіка завдання у поєднанні самодіагностики, рефлексії та систематизації практичних прийомів.

*Тема. Перцептивні та інтерактивні аспекти спілкування.*

Завдання має на меті підготовку презентації (PowerPoint або Google Slides, 10–15 слайдів) на одну з тем:

- «Перцепція у просторі міжособистісної взаємодії» (механізми сприйняття, ефекти, помилки, роль емоцій);
- «Інтерація у структурі міжособистісного спілкування» (теорії взаємодії, види, рольова поведінка, психологічний вплив). Презентація повинна містити теоретичний огляд, приклади, схеми/моделі, висновки. Передбачено розвиток навичок структурування матеріалу, візуалізації та публічного представлення.

*Тема. Соціально-психологічні особливості дефектного спілкування:*

- Завдання 1: скласти систему психологічних вправ (5–8 вправ) для подолання комунікативних бар'єрів (наприклад, вправи на активне слухання, зниження тривожності, подолання стереотипів, тренування емпатії). Кожна вправа повинна містити визначення мети, представлення інструкції, зазначення тривалості, опис очікуваного результату.

- Завдання 2: скласти схему «Види психологічного захисту від маніпулятивного впливу» (графічна схема: тип маніпуляції → ознаки → способи захисту → приклади).

- Завдання 3: Пройти тест К. Томаса щодо типових способів поведінки в конфліктних ситуаціях, обробити результати (визначити домінантний стиль: суперництво, співпраця, компроміс, уникнення, пристосування), написати письмовий звіт-коментар з аналізом та рекомендаціями. Специфіка завдання – у практичній спрямованості на подолання деструктивних аспектів спілкування.

Завдання до теми *«Психологічна культура ділового спілкування»*: підготувати презентацію на тему «Вербальна та візуальна адаптація виступу» (аналіз адаптації мови, структури, невербальних засобів, візуальних матеріалів до аудиторії, приклади успішних/невдалих виступів, рекомендації для психолога в діловому контексті). Фокус завдання – на професійній риторичі та іміджі.

*Тема. Спілкування у професійній діяльності психолога:*

– Завдання 1: побудувати опис-схему «Правила спілкування із клієнтом по телефону» (етапи, ключові правила, техніки активного слухання, уникнення бар'єрів, етичні аспекти, приклади фраз).

– Завдання 2: написати есе на тему «Вимоги до розвитку окремих рис особистості психолога у процесі розвитку його професійної компетентності» (аналіз рис за К. Роджерсом: емпатія, конгруентність, безумовне прийняття; інші риси: толерантність, рефлексія, стресостійкість; шляхи розвитку). Основний зміст завдання – професійна орієнтація, етичний та особистісний розвиток.

ІНДЗ (індивідуальне науково-дослідницьке завдання) виконується за окремою реферативною тематикою (викладач пропонує список тем або ж здобувач обирає за узгодженням). Реферат (10–15 сторінок) має містити аналіз стану вивчення проблеми у психологічній науці, висвітлення основного матеріалу, представлення власних висновків і списку першоджерел та інформаційних ресурсів. Мета завдання – поглиблене вивчення актуальних проблем психології спілкування.

Самостійна робота сприяє формуванню в майбутніх психологів здатності до самоаналізу, критичного мислення, самостійного пошуку інформації та практичного застосування знань у професійній діяльності.

В умовах змішаного формату навчання у Рівненському державному гуманітарному університеті створено всі умови для якісного навчання здобувачів вищої освіти як в аудиторному форматі, так і онлайн. Так, на дистанційній університетській платформі Moodle розміщено всі навчально-методичні матеріали до дисципліни «Психологія спілкування», а саме: робоча програма навчальної дисципліни; силабус; лекційний матеріал; методичні рекомендації до лабораторних занять; методичні рекомендації для самостійної роботи студентів, тестові завдання, список рекомендованої літератури та інформаційних джерел, перелік питань підсумкового контролю тощо. Ці матеріали доступні здобувачам освіти на постійній основі. Представниці наукової педагогічної спільноти Алла Харківська та Наталія Мордовцева вважають, що проведення онлайн-занять під час підготовки майбутніх фахівців із психології потребує комплексного підходу для забезпечення якісного освітнього процесу, розвитку в них особистісних і

професійних якостей (Харківська А. А., Мордовцева Н. В., 2023). Ми також дотримуємося принципів організації освітнього процесу в умовах дистанційного навчання, задекларованих вищезгаданими науковцями, а саме: щодо особливостей проведення онлайн-занять у процесі підготовки майбутніх фахівців із психології, зокрема під час розвитку в них комунікативних навичок:

- технічне забезпечення: доступність до необхідного обладнання для проведення занять в онлайн-форматі, що досягається за наявності комп'ютерів, ноутбуків, планшетів, телефонів із стабільним інтернет-зв'язком, робочими камерою та мікрофоном;

- організаційні моменти: планування та організація викладачем онлайн-заняття, встановлення правил взаємодії на занятті, зворотного зв'язку;

- занурення у дистанційне освітнє середовище: застосування спеціальних програм, електронних дошок, застосунків тощо, що забезпечує візуалізацію навчального матеріалу та інтерактивність в освітньому процесі;

- мотивація та заохочення: використання різних форм, методів та прийомів залучення майбутніх фахівців із психології до взаємодії, вирішення освітніх і професійних завдань;

- психоемоційна підтримка, надання психологічної консультації, розвантаження з метою подолання індивідуальних бар'єрів, які виникають у майбутніх фахівців із психології (Харківська А. А., Мордовцева Н. В., 2024).

Спираючись на власний досвід, зокрема й у викладанні курсу «Психологія спілкування», можемо визначити такі загальні методичні особливості викладання у закладі вищої освіти, які насамперед полягають у реалізації таких принципів взаємодії зі здобувачами вищої освіти:

- створення виключно довірливої, відкритої атмосфери під час заняття, що є основою ефективного педагогічного спілкування;

- забезпечення високої емоційної насиченості освітнього процесу;

- використання різноманітних засобів підвищення пізнавальної активності здобувачів;

- беззаперечне дотримання вимог педагогічного такту, емпатійність, щирість, чесність та відкритість, повага до власної думки студента;
- врахування індивідуальних особливостей здобувачів;
- активна опора на практичну сферу застосування отриманих знань, умінь та навичок (Кулакова Л., 2025).

Також цілком поділяємо думку Т. Тарасової, яка зазначає, що викладачеві психологічних дисциплін необхідно :

- виявляти ставлення студентів до навчальної дисципліни, використовувати різноманітні способи підвищення інтересу до психологічної інформації, показувати її «життєвість»;

- зміст лекцій і практичних занять максимально підпорядковувати теоретичному розгляданню і практичному вивченню тих особистісних і професійних якостей особистості (зокрема, самих студентів), які забезпечують життєву та професійну готовність фахівця;

- доцільно піддавати психологічному аналізу навчальну діяльність студентів: виявляти навчальну мотивацію та очікування студентів, аналізувати труднощі, які в них виникають, і надавати необхідну допомогу в оволодінні ефективними способами сприйняття і переробки навчальної інформації;

- стимулювати активну навчальну діяльність студентів під час вивчення психологічних навчальних дисциплін: впроваджувати методичні прийоми та засоби, що забезпечують усвідомлене сприймання навчального матеріалу, логічне його запам'ятовування і активне самостійне творче мислення;

- здійснювати невимушений психологічний супровід навчального процесу, що охоплює аналіз поведінки студентів на заняттях, оцінку ступеня втоми, ознак тривожності, на основі чого – оперативне управління негативними психічними станами студентів, їх корекція та профілактика;

б) реалізовувати отримання викладачем якісної інформації від студентів у «каналі зворотного зв'язку» (Тарасова Т. Б., 2022 : 102).

Дотримання таких методичних технологій дозволяє нам досягати ефективності у загальнопсихологічній фаховій підготовці майбутніх психологів.

Свідченням цього є проведене нами дослідження. Так, з метою емпіричної перевірки впливу навчальної дисципліни «Психологія спілкування» на рівень сформованості комунікативної компетентності майбутніх психологів було проведено пілотне дослідження. Ми мали на меті визначити динаміку розвитку комунікативних умінь здобувачів вищої освіти в процесі вивчення дисципліни «Психологія спілкування». У дослідженні взяли участь 32 студенти спеціальності «Психологія» Рівненського державного гуманітарного університету. Вік респондентів – 20–21 рік. Для збору емпіричних даних використано комплекс психодіагностичних методик:

- тест комунікативних і організаторських здібностей;
- методику діагностики рівня емпатійних тенденцій;
- опитувальник самооцінки комунікативної компетентності;
- педагогічне спостереження за участю студентів у рольових іграх.

Дослідження проводилося у два етапи:

- констатувальний етап – на початку вивчення дисципліни;
- контрольний етап – після завершення курсу.

Отримані дані засвідчили позитивну динаміку розвитку комунікативної компетентності студентів.

За рівнем комунікативних здібностей:

- високий рівень зріс з 18,7% до 40,6%;
- середній рівень – з 46,9% до 50,0%;
- низький рівень зменшився з 34,4% до 9,4%.

#### **Зміна рівнів комунікативних здібностей у процесі вивчення курсу «Психологія спілкування»**

Рівень	Кількісні показники розвитку емпатії (у%)		
	до вивчення курсу	після вивчення курсу	динаміка
високий	18,7	40,6	+21,9
середній	46,9	50,0	+3,1
низький	34,4	9,4	-25,0

За показниками емпатії:

- високий рівень підвищився з 21,9% до 43,7%;
- середній рівень знизився з 50,0% до 46,9%;
- низький рівень – з 28,1% до 9,4%.

### **Зміна рівнів емпатії у процесі вивчення курсу «Психологія спілкування»**

<b>Рівень</b>	<b>Кількісні показники розвитку емпатії (у%)</b>		
	<b>до вивчення курсу</b>	<b>після вивчення курсу</b>	<b>динаміка</b>
високий	21,9	43,7	+21,8
середній	50,0	46,9	-3,1
низький	28,1	9,4	-18,7

Спостереження під час рольових вправ показало, що наприкінці курсу здобувачі освіти:

- частіше використовували техніки активного слухання;
- демонстрували кращу конгруентність вербальної і невербальної поведінки;
- більш упевнено встановлювали психологічний контакт;
- рідше допускали оцінювальні та директивні висловлювання.

Отримані результати підтверджують, що цілеспрямоване вивчення дисципліни «Психологія спілкування», особливо з використанням інтерактивних і тренінгових методів, сприяє суттєвому підвищенню рівня комунікативної компетентності майбутніх психологів. Найбільш виражені зміни спостерігаються у розвитку емпатії та практичних навичок міжособистісної взаємодії. Позитивна динаміка пояснюється тим, що курс поєднує теоретичне осмислення процесу спілкування, рефлексію власного стилю взаємодії та багаторазове відпрацювання професійних навичок в умовах безпечного освітнього середовища. Таким чином, результати пілотного емпіричного дослідження підтверджують високу ефективність дисципліни «Психологія спілкування» як важливого чинника формування професійної готовності майбутніх психологів. Це обґрунтовує доцільність подальшого посилення

практико-орієнтованого компонента курсу та розширення використання тренінгових технологій у підготовці здобувачів спеціальності «Психологія».

Проведений аналіз засвідчує, що навчальна дисципліна «Психологія спілкування» посідає центральне місце в системі професійної підготовки майбутніх психологів спеціальності «Психологія». Вона не лише забезпечує засвоєння фундаментальних теоретичних знань про структуру, механізми, функції та закономірності спілкування, але й формує комплекс практичних навичок, без яких неможлива ефективна професійна діяльність: активне та емпатійне слухання, читання невербальних сигналів, встановлення та підтримання терапевтичного альянсу, подолання комунікативних бар'єрів, протидія маніпуляціям, робота в кризових та конфліктних ситуаціях, дотримання професійної етики.

Дисципліна виконує низку ключових функцій: інструментальну (надає «набір інструментів» професійної взаємодії), рефлексивну (допомагає усвідомити власний стиль спілкування та «сліпі зони»), етичну (формує розуміння професійних меж і відповідальності), профілактичну (знижує ризик професійного вигорання через дефектне спілкування) та інтегративну (об'єднує теорію з практикою, готує до реальної консультативної та психотерапевтичної роботи).

Порівняльний аналіз стандартів підготовки психологів в Україні, країнах ЄС (EuroPsy) та США (APA) показав, що комунікативна компетентність є спільним пріоритетом, однак в Україні все ще спостерігається певне відставання в обсязі супервізійної практики та інтенсивності тренінгової підготовки. Водночас євроінтеграційні процеси створюють потужний імпульс для гармонізації: посилення практичної складової, впровадження CPD, визнання кваліфікацій та акцент на міжкультурній та цифровій комунікації.

Висновки дослідження дозволяють стверджувати, що системне опанування дисципліни «Психологія спілкування» сприяє переходу від інтуїтивного до усвідомленого, рефлексивного та етичного професійного спілкування, що є критично важливим для ефективності психологічної допомоги в умовах сучасних викликів. Перспективи подальших досліджень відкриваються

в кількох напрямках, що набувають особливої актуальності на сучасному етапі: аналіз впливу травматичного досвіду війни на комунікативні патерни майбутніх психологів та розробка спеціалізованих модулів для подолання вторинної травматизації через спілкування з клієнтами; вивчення можливостей та етичних меж застосування генеративного штучного інтелекту як допоміжного інструменту в навчанні психології спілкування та в професійній практиці.

Подальші дослідження в цих напрямках дозволять не лише удосконалити зміст і методику викладання дисципліни «Психологія спілкування», але й сприятимуть підвищенню якості психологічної допомоги в Україні в умовах цифрової трансформації та посттравматичного відновлення суспільства.

## Інтеграція «м'яких навичок» (soft skills) у зміст професійної підготовки майбутніх психологів

*Психолог повинен бути готовий  
зазирнути в тіні своєї власної душі,  
щоб розуміти внутрішній світ інших*

Карл Юнг

Сучасні трансформації в системі освіти, інформатизація та технологізація життя ставить перед майбутніми фахівцями нові вимоги. З метою підвищення конкурентноздатності майбутніх професіоналів потрібно розвивати в них не лише фахові компетентності, але й загальні, які допомагають конструктивно комунікувати, швидко приймати обґрунтовані рішення, критично мислити, бути креативними тощо. Особливу роль у професійному становленні здобувачів освіти відіграють м'які навички («soft skills»), які є основною конкурентною перевагою та невід'ємною складовою кар'єрного зростання.

Розвинені «м'які навички» є ключовими для успішного функціонування в особистому, професійному та соціальному житті. Оскільки професійна діяльність психологів пов'язана з комунікацією з людьми, то розвиток вміння встановлювати контакт, підтримувати довіру та налагоджувати ефективну взаємодію є базовими для успішного виконання їхніх професійних обов'язків. Сьогодні «м'які навички» є важливою складовою підготовки майбутніх психологів до професійної діяльності, оскільки сприяють професійному зростанню та формуванню компетентних спеціалістів.

*Дефініція «м'які навички» (soft skills) у психологічній літературі.* У системі вищої освіти часто використовують трендові поняття «hard skills» та «soft skills», які ототожнюються із навичками майбутніх фахівців. Загалом, «hard skills» розглядаються як «тверді навички», необхідні майбутнім фахівцям для реалізації конкретних завдань професійного характеру, а «soft skills» інтерпретуються як «м'які, гнучкі навички», що сприяють самореалізації особистості та її

професійному розвитку. Для більш точного розуміння «hard skills» та «soft skills» варто розглянути окреслені поняття в площині компетентнісного підходу.

Важливість застосування компетентнісного підходу в професійній підготовці майбутніх психологів зумовлена тим, що він спрямований на формування загальних та професійних компетентностей, які визначають кваліфікацію майбутніх фахівців, у контексті забезпечення їхньої спроможності ефективно працювати в умовах нестабільного суспільства, орієнтуватися в практичних аспектах допомоги клієнту. Як зазначає Алла Ярошенко, українська науковиця, фахівчиня в галузі філософії освіти та соціальної роботи, компетентнісний підхід необхідно розглядати «як один із напрямків модернізації освіти і такий, що передбачає високу готовність випускників ЗВО до успішної діяльності в різних сферах завдяки сформованості в них системи ключових компетентностей та відповідає прийнятій у більшості розвинених країн загальній концепції освітнього стандарту і прямо пов'язаний з переходом в конструюванні змісту освіти і систем контролю його якості на систему ключових компетентностей» (Ярошенко А., 2013 :7).

У Законі України «Про вищу освіту» (2014) компетентність визначається як «динамічна комбінація знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність». Представники української академічної спільноти Світлана Лейко та Тетяна Кузнецова розглядають компетентність як якісний рівень набуття знань, умінь та навичок особистістю, які необхідні для успішної професійної діяльності. Автори також зазначають, що компетенція – це сукупність вимог до знань, умінь та навичок, тому є зовнішнім відносно особистості (Лейко С., Кузнецова Т., 2022).

Зважаючи на це, «hard skills» та «soft skills» можна трактувати як компетентності, яких здобувачі набувають під час професійної підготовки. Зміст «hard skills» слід розуміти як спеціальні компетентності, а «soft skills» – універсальні компетентності майбутніх фахівців.

Оскільки основна мета системи підготовки майбутніх психологів у закладах вищої освіти спрямована на формування висококваліфікованих фахівців, слід детально розглянути природу «м'яких навичок». У науковій літературі термін «soft skills» вперше з'являється у 1970-х роках у США. Феномен активно досліджується в зарубіжній та вітчизняній психології, представлені погляди щодо змісту та структури явища. В українських наукових джерелах паралельно використовують два варіанти перекладу цього поняття, або ж застосовують його англійськомовний аналог. До основних варіантів перекладу належать поняття «м'які навички» і «гнучкі навички». Варто зазначити, що запропоновані в перекладах слова мають дещо різні відтінки. «М'які навички» – це прямий переклад англійського терміна, який найчастіше наявний в академічних текстах та фаховій літературі з психології. Тому у своїй роботі ми також будемо використовувати саме це поняття, хоча варто визнати, що термін «гнучкі», дещо точніше позначає сутність компетенції – здатність людини ефективно взаємодіяти, адаптуватися до змін та проявляти креативність.

Отже, «м'які навички» (soft skills) дослідники розглядають як особистісні якості, які необхідні для майбутнього фахівця (Коваль К., 2015: 163), що забезпечують йому здатність до соціальної взаємодії з іншими, особливо в аспекті усної (вербальної та невербальної) чи письмової комунікації (Лісіна Л., 2024 : 37). У педагогічних джерелах простежуються спроби дати більш узагальнені визначення «soft skills» як комплексу неспеціалізованих надпрофесійних «м'яких компетентностей», що впливають на успішне виконання професійних обов'язків будь-якого профілю (Наход С., 2018). погоджуючись з попереднім автором, В.Пашенко (2022) додає, що «м'які навички» дозволяють реалізовуватись не лише в професійній діяльності, але й у міжособистісній комунікації. На думку дослідниці з Північної Македонії Єлени Тевдовської, «soft skills» є індивідуальними якостями, які формують характер та визначають сильні сторони особистості (Tevdovska E. S., 2016). Зазначимо, що гнучкі здібності в роботах багатьох дослідників розглядаються як внутрішні джерела творчої професійної самореалізації та специфічні форми налагодження

емоційно-ціннісного ставлення до світу та інших людей (Копилова С., Ковальська Н., 2024).

Провівши ґрунтовне дослідження феномену, українські дослідники визначають «м'які навички» як комплексно-структуроване поняття, яке забезпечує поліваріативність поведінки особистості та забезпечує її успішну самореалізацію в професійній діяльності. Основними соціально-психологічними компетентностями м'яких навичок автори називають лідерські якості, вміння ефективно організовувати власну діяльність, вміння самопрезентувати себе та створювати успішний імідж, налагоджувати комунікативні контакти, вирішувати конфліктні ситуації, володіти достатнім рівнем стресостійкості (Варгата О. та ін, 2023 :17).

В англійськомовному психологічному просторі дослідники широко обговорюють значення «soft skills» для професійного й особистісного розвитку. У структурі цього феномену науковці виокремлюють показники емоційного інтелекту, емпатії, наявності соціальних навичок (Goleman D., 2020); навичок спілкування й умінь налагоджувати мережу контактів (Fertazzi K., 2014). Узагальнюючи наявні підходи, всесвітньо відомий американський психолог, педагог та письменник Дейл Карнегі наголошує, що «м'які навички» включають вміння слухати, розуміти потреби інших, демонструвати щире зацікавлення та впливати на людей (Carnegie D., 2012). Європейські дослідники зосереджуючи увагу на важливості «м'яких навичок» у конкуренції на ринку праці, переконують, що ці якості допомагають вирішувати складні завдання у швидкозмінному світі, забезпечують ефективну роботу в глобалізованому середовищі, допомагають працівникам адаптуватися, ефективно співпрацювати та вирішувати конфлікти (Schwab K., 2016).

Зважаючи на те, що професійна діяльність психолога безпосередньо пов'язана з комунікацією, емоційною взаємодією, розумінням внутрішнього світу особистості та супроводом клієнта в складних життєвих ситуаціях, сформованість таких особистісно-професійних якостей, як емпатія, емоційна стійкість, здатність до активного слухання, рефлексії, саморегуляції та конструктивної взаємодії, є важливою складовою їх професійної підготовки.

Проведений аналіз наукових праць дозволяє зробити узагальнення щодо дефініції «м'які навички» майбутніх психологів. Вважаємо, що досліджуваний феномен слід розглядати як комплекс універсальних особистісних і соціально-поведінкових характеристик, зумовлених індивідуальними рисами характеру та набутим життєвим досвідом, які забезпечують ефективну взаємодію, комунікацію й вирішення конфліктів у майбутній професійній практиці.

*Структура «м'яких навичок» (soft skills) майбутніх психологів.* Багатогранність феномену «м'яких навичок» вимагає концептуального осмислення структури універсальних компетентностей майбутніх психологів. Визначення та теоретичне обґрунтування структурних складників «soft skills» створює підґрунтя для їх цілеспрямованого розвитку в освітньому процесі, а також для розроблення ефективних психолого-педагогічних умов і технологій формування професійної готовності майбутніх психологів. У наукових дослідженнях виокремлюють різні підходи до структурування «м'яких навичок». Зокрема, в одній із широко цитованих наукових робіт Розеліни Шакір, виокремлено такі компоненти «soft skills»:

- комунікативні навички;
- критичне мислення, здатність аналізувати та оцінювати;
- здатність співпрацювати з іншими, реалізовувати проєкти в команді;
- здатність знаходити й опрацьовувати потрібну інформацію;
- здатність застосовувати моральні принципи у професійній діяльності;
- лідерські якості (Shakir R., 2009).

Близькі ідеї висловлюються і в роботах інших зарубіжних авторів. Зокрема, до найважливіших навичок, які забезпечують успішність професійних результатів відносять навички спілкування, соціальні навички, навички високоорганізованого мислення, внутрішньо-особистісні навички самоконтролю та позитивної Я-концепції (Lippman L. et al., 2017)

До структури «м'яких навичок» фахівців соціономічних професій українські науковці відносять комунікативні, емоційні, креативні, лідерські компетентності; навички командної роботи; навички керування власним часом; самопрезентаційні навички (Варгата О. та ін., 2023 : 29). Для нашого

повідомлення важливими є ідеї дослідників О. Василенко та І. Корчак (2021), які звернулися до виокремлення переліку «м'яких навичок» фахівців у галузі психології. На думку цих авторів, успішність професійної діяльності психолога забезпечують п'ять груп навичок:

- навички комунікації, які демонструють здатність ефективно комунікувати з клієнтами, переконувати, розв'язувати конфліктні ситуації, приймати самостійні рішення;

- навички особистої ефективності, які формують стресотійкість, відповідальність, креативність, аналітичність мислення, здатність ставити цілі та управляти часом;

- управлінські навички, які забезпечують здатність працювати в команді, налагоджувати ефективну комунікацію, проявляти лідерські якості;

- стратегічні навички, які включають компетентності щодо прийняття стратегічних рішень, що є дуже важливим під час використання новітніх технологій, вміння працювати в умовах конкуренції та соціальних ризиків, планувати свою діяльність;

- критичне мислення, яке дозволяє аналізувати, систематизувати, оцінювати дані.

Проаналізувавши функції просвітницької діяльності майбутнього бакалавра психології Л. Лісіна (2024) підходить до виокремлення груп навичок більш комплексно. Вона розділяє їх на три складові: соціальна комунікація і взаємодія; особиста організація; критичність, креативність та рефлексивність мислення. Зокрема, на думку авторки, соціальна комунікація і взаємодія репрезентують різні способи здійснення взаємодії майбутнього бакалавра психології з адресатом просвітницької діяльності, зокрема усне мовлення, невербальні засоби спілкування та писемні форми комунікації. Друга група соціальних гнучких навичок – особистісна організованість – охоплює вміння, спрямовані на самого майбутнього бакалавра психології та пов'язані із забезпеченням результативності й ефективності його подальшої професійної діяльності. До цієї групи належать такі уміння: автономність і самостійність у прийнятті рішень; здатність чітко формулювати цілі та завдання просвітницької

діяльності; готовність до самовиховання, саморозвитку та самовдосконалення; адаптивність до змін; відповідальність за власні дії та їхні наслідки; уміння раціонально організувати власний час (тайм-менеджмент); ініціативність; здатність упорядковувати та регламентувати власну діяльність; внутрішня залученість до професійної активності; прагнення до постійного розширення й поглиблення світогляду; чесність із собою; самодисципліна, саморефлексія та самопереконання; володіння прийомами саморегуляції; уміння визнавати власні помилки та коригувати їх; позитивна налаштованість і мислення; поважність і професійна репутабельність; оптимізм, терплячість; орієнтація на здоровий спосіб життя; упевненість у собі та в правильності прийнятих рішень тощо.

Третя група соціальних «м'яких навичок» охоплює критичний, креативний і рефлексивний типи мислення, які забезпечують здатність майбутнього бакалавра психології здійснювати аналіз, систематизацію та оцінювання інформації й на цій основі ухвалювати стратегічно обґрунтовані рішення. До складу цієї групи входять такі показники: сформованість системного, логічного, конструктивного, критичного, творчого та рефлексивного мислення; уміння аналізувати й інтерпретувати власні переживання; здатність до емоційної дистанціації та абстрагування від афективної складової взаємодії; навички роботи з інформаційними джерелами; здатність відстежувати, розрізняти та оцінювати власний вплив на соціальне середовище; готовність долати стереотипні уявлення й піддавати сумніву усталені судження; уміння формулювати проблему та добирати оптимальні способи її розв'язання; творчий підхід до професійних завдань; використання рефлексії як провідного механізму регуляції власної мисленнєвої діяльності тощо (Лісіна Л., 2024 :38-39). Найбільш вичерпний перелік гнучких здібностей представлено в роботах педагогічного спрямування, зокрема наводиться такий перелік:

- уміння працювати в команді: вміння слухати, здатність бачити єдину мету і знаходити шляхи її досягнення, вміння поєднувати власні амбіції з колективною справою, готовність підтримати, вміння переконувати і знаходити компроміс;

- лідерські якості: здатність об'єднувати людей навколо соціально значущої мети, вміння брати на себе відповідальність за весь колектив;
- креативність: вміння знаходити нестандартні, нові рішення знайомих ситуацій, здатність генерувати і втілювати в життя нові ідеї;
- організаторські здібності: вміння об'єднувати людей і чітко визначати обов'язки відповідно до можливостей кожного, ініціативність і вимогливість до себе та інших;
- комунікація: вміння спілкуватися відповідно до ситуації, враховувати міміку й жести, вміння домовлятися, відповідно починати і завершувати розмову, підсумовувати результати розмови, готовність спілкуватися з клієнтами будь-якого віку;
- емоційний інтелект: вміння розпізнавати чужі емоції та демонструвати свої, налагоджувати емоційний контакт для спільної роботи;
- робота з інформацією: вміння збирати, аналізувати й оцінювати нову інформацію, ставити потрібні запитання; орієнтуватися в широкому інформаційному полі сучасного світу;
- системне мислення: вміння планувати, ставити поточні та кінцеві цілі та реалізовувати їх, аналізувати складні ситуації, знаходити оптимальне рішення;
- мотивація: уміння мотивувати себе і своїх клієнтів, розуміти чужі мотиви та наміри, долати проблеми і кризи та мотивувати клієнтів до цього (Коляда Н., Кравченко О., 2020 :140).

Структурний аналіз «м'яких» здібностей здобувачів вищої освіти є актуальним психолого-педагогічним завданням сучасної вищої школи, оскільки дає змогу концептуально окреслити напрями вдосконалення професійної підготовки майбутніх психологів. Його значущість зумовлена як суспільним запитом на фахівців, здатних до ефективної міжособистісної взаємодії, професійної рефлексії та адаптації до змінних умов діяльності, так і специфікою психологічної професії, яка передбачає високий рівень особистісної зрілості та розвинені соціально-комунікативні компетентності.

*Діагностика сформованості «м'яких навичок» майбутніх психологів.*  
Одним із пріоритетних завдань професійної підготовки майбутніх психологів у

зкладах вищої освіти є формування їхньої готовності до надання психологічної допомоги різним категоріям населення. В умовах посилення деструктивних тенденцій у молодіжному середовищі особливої значущості набуває підготовка фахівців до роботи з підлітками з девіантною поведінкою. У цьому контексті зростає роль закладів вищої освіти як інституцій, спроможних забезпечити якісну, науково обґрунтовану та практично орієнтовану підготовку майбутніх психологів до професійної діяльності відповідного профілю.

Нами було визначено, що готовність майбутніх психологів до роботи з підлітками, схильними до девіантної поведінки, розглядається як складне особистісне утворення, що характеризується рівнем сформованості креативно-практичного, когнітивного, мотиваційно-ціннісного та регулятивного компонентів. Зазначені компоненти функціонують у взаємозв'язку як цілісна система та забезпечують майбутнім фахівцям здатність компетентно й ефективно виконувати професійні завдання у сфері психологічної допомоги (Луцик Г., 2018; 2024; Павелків Р. В., Луцик Г.О, 2025).

Кожен компонент готовності детермінується внутрішньо організованою та ієрархічно структурованою конфігурацією взаємопов'язаних психологічних показників.

Проаналізувавши показники готовності майбутніх психологів до роботи зі схильними до девіантної поведінки підлітками, можна констатувати, що «м'які навички» (такі як комунікативні та організаторські здібності, мотивація, емоційний інтелект, креативність, вміння працювати в команді, системне мислення тощо) становлять основу структурних компонентів готовності до роботи вказаної якості.

Взявши за основу класифікацію «м'яких навичок», представлену в наукових працях українських фахівців (Коляда Н., Кравченко О., 2020; Василенко О., Корчак І., 2021; Лісіна Л., 2024), нами було проведене емпіричне вивчення м'яких здібностей майбутніх психологів у контексті формування їхньої готовності до роботи з підлітками, схильними до девіантної поведінки.

**Компоненти та показники готовності майбутніх психологів до роботи з підлітками, схильними до девіантної поведінки**

<b>Компоненти готовності</b>	<b>Психологічні показники</b>
Креативно-практичний	креативність у роботі
	схильність до пошуку нових алгоритмів взаємодії
	володіння практичними методами і навичками роботи в діагностичному, профілактичному, консультаційному, психокорекційному аспектах
	розвиток комунікативних та організаторських здібностей
Когнітивний	знання основних категорій, які характеризують проблему роботи з підлітками, схильними до девіантної поведінки
	знання форм і методів роботи в діагностичному, профілактичному, консультаційному, корекційному аспектах
	знання основних концепцій та теоретичних підходів до аналізу девіантної поведінки
Ціннісно-мотиваційний	ціннісні орієнтації в професійній діяльності з підлітками, схильними до девіацій
	соціально-психологічні настанови в мотиваційній сфері
	інтерес до роботи з підлітками, схильними до девіантної поведінки
Регулятивний	вольова саморегуляція
	рівень суб'єктивного контролю у взаємодії з підлітками, схильними до девіацій
	рефлексія професійних можливостей

Під час дослідження основна увага зосереджувалася на таких гнучких навичках, як креативність, організаторські здібності та комунікація, емоційний інтелект, критичне мислення, рефлексивність, навички особистої ефективності. Для їх вивчення можемо рекомендувати комплекс методик, які пройшли апробацію в нашому дослідженні. Це такі діагностичні технології: методика «Діагностика

особистісної креативності» (авт. Є. Тунік); методика виявлення комунікативних та організаторських схильностей (КОС-2) (авт. Б. Федоришин, В. Синявський); методикою оцінки «емоційного інтелекту» (опитувальник EQ) (авт. Н. Холл); тест творчого мислення. Субтест 2. Закінчи малюнок (авт. Е. Торренс); методика визначення соціально-психологічних настанов особистості в мотиваційній сфері (авт. О. Потьомкіна); методика діагностики рефлексії (авт. А. Карпова); методика «Діагностика потреби у самовдосконаленні» (авт. Р. Бабушкін).

Коротко зупинимося на ролі зазначених «м'яких навичок» у формуванні готовності майбутніх психологів до професійної діяльності. Як відомо, специфіка діяльності практичного психолога передбачає розв'язання нетипових і проблемних ситуацій, що потребують гнучкого мислення та використання індивідуального творчого потенціалу. Розв'язання окреслених питань професійного характеру можливе за умови залучення креативності, інтуїції та здатності до нестандартних рішень. Тому в наукових джерелах слушно зазначається, що креативність виступає однією з професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутнього психолога (Дідик Н., 2010).

Не менш важливим показником у структурі готовності майбутніх психологів до професійної діяльності є комунікативна компетентність. Як зазначають у наукових публікаціях, завдяки цій якості досягається «... високий рівень мовного розвитку, що дозволяє людині в процесі спілкування вільно сприймати і передавати інформацію; вміння активного слухання, побудова зворотного зв'язку; розуміння невербальної мови спілкування; здатність правильно оцінювати співрозмовника як особистість і вибирати власну комунікативну стратегію залежно від цієї оцінки; вміння вести себе адекватно ситуації і використовувати її специфіку для досягнення власних комунікативних цілей, викликати у співрозмовника позитивне сприйняття своєї особистості» (Кошонько Г., Лужецька О., 2018 :111). Таким чином, комунікативна компетентність, будучи основою професійної діяльності психолога, забезпечує успішність психодіагностичної, профілактичної, консультативної та корекційної роботи. Своєю чергою, взаємопов'язаними із комунікативними здібностями є уміння планувати та структурувати професійну діяльність, координувати

психологічний супровід, приймати відповідальні рішення та ефективно управляти власними ресурсами, тобто організаторські здібності. Саме завдяки цим умінням підвищується професійна мобільність, самостійність та відповідальність майбутнього фахівця.

Професійна діяльність психолога передбачає постійну взаємодію з клієнтами в емоційно насичених та психологічно складних ситуаціях, що зумовлює необхідність високого рівня емоційної усвідомленості та саморегуляції. У науковій літературі емоційний інтелект розглядають як важливу професійну якість майбутніх психологів, яка визначає суб'єктивну та об'єктивну успішність студентів у навчальній діяльності, є ресурсом професійної підготовки студентів-психологів (Ічанська О., Закревська А., 2019), сприяє «емпатичному інтуїтивному осягненню переживань клієнта і його проблем» (Амплесєва О., 2013). Сформованість емоційного інтелекту сприяє розвитку емпатії, емоційної стійкості, здатності до конструктивного реагування на стресові та конфліктні ситуації, а також підтриманню професійної дистанції. Завдяки цьому майбутній психолог здатний зберігати внутрішню рівновагу, адекватно оцінювати емоційні прояви клієнта та будувати довірливі професійні взаємини.

Критичний аналіз і вміння вирішувати поставлену проблему важливі в підвищенні здатності майбутніх психологів мислити та діяти професійно в динамічному суспільстві. Тому розвиток критичного мислення здобувачів залишається важливою складовою їх фахової підготовки в закладі вищої освіти. Засновники сучасного руху за критичне мислення Річард Пол та Лінда Елдер зазначають, що критичне мислення є здатністю до аналізу та оцінки мисленневих процесів, яка досягається завдяки самодисципліні, самоконтролю, сприяє розвитку особистості та ефективному вирішенню проблем (Paul R., Elder L., 2020). Характерною ознакою критичного мислення є вироблення стратегії прийняття оптимального рішення у розв'язанні поставлених завдань на основі об'єктивного оцінювання різних підходів та рефлексивного аналізу (Хачумян Т., 2003). Важливою характеристикою критичного мислення є вміння не лише аргументувати власну позицію під час обговорення проблемних питань, але й

протистояти втручанню в особисте життя індивіда (Саух П., 2021). На думку відомих британських дослідників у сфері психології та освіти Ліам О'Гер та Керол МакГіннес, критичне мислення, має стати ключовою навичкою майбутнього психолога, оскільки дозволяє на основі критичного аналізу генерувати та перевіряти гіпотези щодо вирішення проблемної ситуації (O'Hare L., McGuinness C., 2004).

Важливе значення у структурі готовності майбутніх психологів до професійної діяльності має мотивація, яка визначає спрямованість особистості на опанування професії та усвідомлене здійснення майбутньої фахової діяльності. Мотиваційна сфера зумовлює активність студента в процесі професійної підготовки, його прагнення до саморозвитку, професійного вдосконалення та реалізації власного потенціалу в психологічній практиці. Як слушно зауважує українська науковиця Христина Дмитерко-Карабин, головними функціями мотиваційної готовності майбутніх психологів до професійної діяльності є «забезпечення стійкої професійної спрямованості особистості, прагнення до виконання фахової діяльності, її спонукання, регулювання та спрямування» (2004 : 9). Сформованість професійної мотивації сприяє стійкому інтересу до майбутньої діяльності, прийняттю професійних цінностей, відповідальному ставленню до виконання фахових обов'язків і готовності долати труднощі, що виникають у процесі роботи з клієнтами. Високий рівень мотивації забезпечує внутрішню залученість майбутнього психолога до професійної діяльності, підвищує його професійну стійкість та орієнтацію на досягнення результатів.

Важливою складовою успішної професійної діяльності психологів є здатність до самоаналізу, самооцінки своїх професійних компетентностей, що становить основу рефлексії майбутніх фахівців. У психологічній літературі рефлексія майбутніх психологів розглядається як психологічний механізм професійного самовдосконалення, саморозвитку особистості як професіонала (Іващенко А., 2015), який проявляється у здатності виділяти, аналізувати, оцінювати, пізнавати, усвідомлювати свої можливості, особистісні й професійно важливі якості, різні аспекти своєї діяльності й розвитку як професіонала

(Легендзевич Г., 2014). Крім того, розвинена рефлексивність постає важливою умовою успішного подолання майбутніми психологами криз професійного навчання (Столярчук О., Сергєєнкова О., 2019).

У структурі готовності майбутніх психологів до професійної діяльності важливими є також навички особистої ефективності, які відображають інтегративну систему внутрішніх ресурсів особистості, що включає уміння саморегуляції, самоорганізації, цілепокладання, тайм-менеджменту, відповідальності, рефлексії та управління власним емоційним станом. Їх сформованість дозволяє майбутньому психологу ефективно адаптуватися до умов професійної діяльності, зберігати психологічне благополуччя та підтримувати стабільну професійну мотивацію. Навички особистої ефективності є основою ціннісно-мотиваційного та рефлексивного компонентів готовності до професійної діяльності майбутніх психологів, адже забезпечують усвідомлення професійних цілей, здатність до планування власної діяльності, контроль результатів та корекцію професійної поведінки відповідно до вимог практики психологічної допомоги. Завдяки навичкам особистої ефективності майбутні психологи розвивають стресостійкість, яка є полісистемною властивістю особистості, включає індивідні, особистісні та суб'єктні властивості, завдяки яким людина досягає ефективного соціального і професійного функціонування в умовах стресу з мінімальними затратами індивідуальних і психофізіологічних ресурсів та збереження психічного і соматичного здоров'я (Бурбан Н., Гузенко І., 2019). Крім того, у психологічних джерелах наголошується, що саме стресостійкість сприяє саморегуляції, керуванню власними психічними станами, дає змогу долати життєві труднощі, не відчуваючи при цьому деструктивного впливу дистресу, що є важливою навичкою майбутніх психологів, особливо в кризових умовах життєдіяльності (Камінська О. 2021).

Під час аналізу сформованості «м'яких навичок» і їх ролі у формуванні готовності здобувачів освіти до роботи з підлітками ми використовували факторний аналіз. Як відомо, основна мета його використання в психологічних дослідженнях полягає у виявленні інтегральних факторів або латентних характеристик, які пояснюють закономірності взаємозв'язків між множиною змінних. Цей статистичний

метод є потужним інструментом для дослідної роботи, оскільки дозволяє визначати структуру складних масивів даних, трансформуючи велику кількість вимірюваних показників у більш узагальнені інтегральні диспозиції. За твердженнями представників академічної спільноти США та Нової Зеландії Мартіна Селлбом та Ауке Теллеген, психологічні дослідження часто охоплюють багатовимірні показники, які ефективно структуруються в моделі або порівнюються з альтернативними моделями завдяки застосуванню факторного аналізу (Sellbom M., Tellegen A., 2019).

Проведений нами факторний аналіз дозволив встановити, що серед показників *«креативно-практичного»* компонента готовності майбутніх психологів до роботи зі схильними до девіантної поведінки підлітками важливими є такі soft skills:

- *рівень креативності в роботі*, який змістовно характеризує здатність проявляти винахідливість, уміння швидко переключатись на нові види діяльності, продукувати нові ідеї та моделі взаємодії;
- *схильність до пошуку нових алгоритмів взаємодії*, тобто здатність творчо мислити, яка виступає основою для пошуку нових шляхів результативності професійної діяльності;
- *розвиток комунікативних та організаторських здібностей*, який визначається як уміння встановлювати контакт із суб'єктом професійного запиту, а також здатність організувати процес професійної міжособистісної взаємодії залежно від його характеру та якості.

Серед показників *«ціннісно-мотиваційного»* компонента слід назвати *соціально-психологічні настанови в мотиваційній сфері*, зміст яких характеризується орієнтацією майбутніх психологів на допомогу іншим; репрезентує значення настанов їх особистості у сфері мотиваційного забезпечення професійної діяльності; відображає зосередженість на персональних досягненнях у частині результативності професійної діяльності на основі чіткого усвідомлення системи мотиваційних спонукань.

Показник *рефлексія професійних можливостей*, здатність майбутніх психологів критично аналізувати, оцінювати власні можливості, а також прогнозувати наслідки своєї роботи з підлітками, схильними до проявів девіантної поведінки, є важливою складовою *«регулятивного»* компонента

готовності майбутніх фахівців-психологів до роботи зі схильними до девіантної поведінки підлітками.

Для виконання процедури типологізації майбутніх фахівців щодо сформованості структурних компонентів готовності до роботи з підлітками, схильними до девіантної поведінки, нами був застосований кластерний аналіз, який дозволяє збирати дані, що містять інформацію про вибіркві об'єкти та упорядкування їх в порівняно однорідні, схожі між собою групи (класи, кластери) та піддавати її статистичній обробці, дозволяє зробити висновок про їхню подібність чи відмінність і не вимагає наявності вихідних даних про склад вибірки. Кластерний аналіз, на думку доктора економічних наук, професора Володимира Краєвського та ін., дозволяє об'єднати досліджувані об'єкти в однорідні класи за допомогою попарного порівняння їх за попередньо визначеними критеріями (2024: 75). Використання методу кластерного аналізу дозволило визначити емпіричну типологію майбутніх психологів залежно від рівня сформованості структурних компонентів їх готовності до роботи зі схильними до проявів девіантної поведінки підлітками, до якої увійшли чотири групи майбутніх фахівців-психологів:

– *кластер 1* – категорія досліджуваних з високим ступенем сформованості «регулятивного», «когнітивного», «креативно-практичного» і «ціннісно-мотиваційного» структурних компонентів готовності до роботи зі схильними до проявів девіантної поведінки підлітками;

– *кластер 2* – категорія досліджуваних з високим ступенем сформованості «креативно-практичного» і «регулятивного», а також достатнім ступенем сформованості «ціннісно-мотиваційного» і «когнітивного» структурних компонентів готовності до роботи зі схильними до девіантної поведінки підлітками;

– *кластер 3* – категорія досліджуваних із достатнім ступенем сформованості «креативно-практичного», «ціннісно-мотиваційного», «когнітивного» і «регулятивного» структурних компонентів готовності до роботи зі схильними до девіантної поведінки підлітками;

– *кластер 4* – категорія досліджуваних із низьким ступенем сформованості «регулятивного», «ціннісно-мотиваційного», «когнітивного» і «креативно-практичного» структурних компонентів готовності до роботи зі схильними до девіантної поведінки підлітками.

Структурно типологія майбутніх психологів залежно від сформованості готовності до роботи із схильними до девіантної поведінки підлітками представлено на рисунку:



### ***Типологія майбутніх психологів залежно від сформованості готовності до роботи зі схильними до девіантної поведінки підлітками***

З огляду на представлені результати, можемо констатувати, що серед здобувачів психологів є група майбутніх фахівців, які характеризуються низьким ступенем сформованості структурних компонентів готовності до роботи зі схильними до девіантної поведінки підлітками, а відтак, – недостатнім рівнем розвитку гнучких навичок, які становлять основу показників такої готовності.

Отже, у частини майбутніх психологів недостатньо сформовані організаторські здібності та комунікація, креативний підхід у роботі, низький рівень емоційного інтелекту, критичного мислення, рефлексивності, навичок особистої ефективності, що негативно позначається на мотивації майбутньої професійної діяльності та готовності працювати за обраним фахом. Зазначене уможливило висновок щодо необхідності впровадження в освітній процес системи розвивальних заходів, які сприятимуть розвитку гнучких навичок майбутніх психологів та впливатимуть на формування готовності до майбутньої професійної діяльності високої якості.

*Формування «м'яких навичок» (soft skills) майбутніх психологів в умовах закладу освіти.* Проблеми розвитку м'яких навичок майбутніх психологів у межах закладу вищої освіти зумовлена сучасними соціально-економічними трансформаціями, зростанням запитів суспільства до професійної компетентності фахівців психологічного профілю та ускладненням характеру міжособистісних і професійних взаємодій. Результати наших спостережень вказують на доречність стимулювання розвитку цих якостей, оскільки їх недостатня сформованість у майбутніх психологів може ускладнити процес їхньої професійної соціалізації, знизити ефективність психологічного супроводу клієнтів та негативно позначатися на особистісному благополуччі самого фахівця. У зв'язку з цим потребують системного обґрунтування форми і методи розвитку гнучких навичок здобувачів в межах закладів освіти. Як слушно зазначають фахівці із Центральноукраїнського державного університету імені В. Винниченка, формування гнучких навичок у здобувачів має відбуватися в межах особистісно-діяльнісної моделі освітнього процесу, реалізація якої спирається на засади розвивального навчання. Такий підхід створює умови для усвідомлення майбутніми фахівцями власного потенціалу, його цілеспрямованої актуалізації, розуміння ролі внутрішніх чинників результативності діяльності та свідомого спрямування зусиль на набуття й закріплення ключових компетентностей у процесі професійної підготовки (Горська Г., Мельничук І., 2023).

Цілеспрямоване формування «м'яких навичок» у здобувачів вищої освіти є важливою умовою їхньої успішної професійної соціалізації та психологічної готовності до діяльності в умовах динамічного ринку праці. Як зазначає Олена Василенко та її колега з педагогічної академічної спільноти, доцільно впроваджувати зміни в чинні навчальні програми, які спрямовані на розвиток соціально-комунікативних, емоційно-регулятивних та рефлексивних компонентів особистості майбутніх фахівців. Науковці підкреслюють ефективність аудиторної взаємодії, проектної діяльності, симуляційних і рольових методів, які позитивно впливають на розвиток гнучких здібностей майбутніх психологів та забезпечують психологічну залученість здобувачів

освіти та сприяють інтеграції професійних і особистісних компетентностей (Василенко О., Корчак І, 2021). Водночас, варто наголосити, що в науковій літературі підкреслюється, що підготовка майбутніх фахівців у закладах вищої освіти має бути зорієнтована не лише на здобуття професійних знань, а й на забезпечення їх конкурентоспроможності на ринку праці, успішного працевлаштування за спеціальністю та подальшого професійного й кар'єрного зростання. У зв'язку з цим у процесі навчання особливої ваги набуває створення умов для розвитку та цілеспрямованого формування гнучких навичок, які є необхідними для ефективної професійної діяльності, побудови кар'єри та тривалої трудової самореалізації. Важливим завданням вищої освіти є формування в здобувачів здатності адаптуватися до динамічних змін професійного середовища, готовності до навчання впродовж життя, а також розвитку наполегливості, внутрішньої мотивації та спрямованості на саморозвиток і самореалізацію, що значною мірою забезпечується сформованими якостями (Ткаченко Н., Ольшанський О., 2022 :188).

У науковому повідомленні Алли Добридень (2025) зазначається, що основним чинником розвитку soft skills здобувачів вищої освіти є педагогічна майстерність викладача. Авторка переконує, що компетентний викладач здатен не лише зацікавити здобувачів, але й вміло інтегрувати «м'які навички» у зміст теоретичних дисциплін, перетворюючи процес засвоєння знань на засіб особистісного й комунікативного зростання студентів. Також у статті виокремлюються педагогічні умови, які ефективно позначаються на розвитку «м'яких навичок». До них віднесено такі:

- особистісно зорієнтована взаємодія викладача і студента;
- підтримка мотивації й ситуацій успіху;
- розвиток автономії й самостійності;
- організація колаборативного навчання;
- упровадження рефлексивних технологій і професійно орієнтованого середовища.

Дослідниця зазначає, що комплексна реалізація окреслених умов сприяє формуванню в здобувачів вищої освіти цілісного комплексу компетентностей,

що відповідають викликам сучасного суспільства та ринку праці (*Формування Soft skills у майбутніх учителів початкової школи*, 2025 168).

У наукових роботах наголошується на важливості індивідуальних якостей здобувачів у процесі формування «м'яких навичок». Зазначає, що особистісний підхід у навчанні, врахування мотивації та психоемоційного стану здобувачів сприяє формуванню їх соціально-психологічної компетентності, емоційного інтелекту, асертивності, гнучкості мислення, що є базовими компонентами м'яких навичок (Курілова Л., 2019).

До найбільш ефективних технологій формування «м'яких навичок» науковці відносять:

- імітаційну (моделювальну) технологію, яка дозволяє в навчальному процесі моделювати ситуації реального життя, аналізувати та прогнозувати певні проблемні ситуації, що позитивно впливає на підвищення професійної компетентності;

- організаційно-діяльнісні ігри, які розвивають здатність до командної роботи під час розв'язання проблемних ситуацій професійного характеру, вміння швидко приймати рішення та знаходити креативні рішення;

- тренінгові технології, які завдяки вміло підібраним вправам розвивають оригінальність мислення, толерантність, здатність до вирішення проблемних завдань і ситуацій (Федоренко Н., 2021 : 205-208).

До продуктивних технологій відносять також інтерактивні методи навчання, проєктну діяльність, а також технології розвитку критичного мислення, які дозволяють формувати систему гнучких навичок, що є надзвичайно важливим для успішної адаптації випускників університету у швидко змінюваному світі (*Формування Soft skills у майбутніх учителів початкової школи*, 2025 : 125).

Цікавою видається позиція професорів Олександри та Олени Кірдан, які зазначають, що ефективними засобами формування гнучких навичок здобувачів вищої освіти є проєктне навчання. Автори розглядають цей тип навчання як один із ефективних засобів забезпечення саморозвитку особистості здобувачів вищої освіти з урахуванням їхніх професійних і соціальних потреб, що забезпечує

формування професійно та соціально значущих умінь і навичок майбутніх фахівців, активізує розвиток креативного й критичного мислення, а також підвищує здатність до самостійного конструювання індивідуальної освітньо-професійної траєкторії. Як зазначають дослідники, проєктне навчання забезпечує формування готовності здобувачів вищої освіти до адаптації в умовах швидкозмінних вимог сучасного суспільно-економічного розвитку, уміння визначати особистісні та професійні цілі, дотримуватися встановлених термінів виконання завдань, здійснювати ефективну комунікацію та взаємодію в команді, а також виявляти й реалізовувати власний лідерський потенціал. У сукупності це створює підґрунтя для цілеспрямованого формування гнучких навичок як складової професійної готовності майбутніх фахівців. На думку авторів, підвищенню ефективності формування та розвитку «м'яких навичок» сприятиме цілісний підхід до освітнього процесу, який поєднує між собою структурно-логічні зв'язки різних його компонентів – навчальних дисциплін, практичної підготовки, наукової діяльності (участь студентів у наукових гуртках та проблемних групах, підготовка курсових і кваліфікаційних робіт) та ціннісних орієнтирів освітніх програм (Кірдан О., Кірдан О., 2022 : 158).

У науковій літературі також звертається увага на роль мультимедійних технологій у розвитку особистісних змінних. Зазначається, що їх використання сприяє не лише підвищенню інформативної цінності навчального матеріалу та якості його засвоєння, а й активізації когнітивної діяльності студентів та поглибленню розуміння ними навчального змісту; розвитку інтелектуальних і творчих здібностей здобувачів освіти; формуванню стійкої навчальної мотивації; розширенню можливостей самостійної та індивідуалізованої навчальної діяльності; урізноманітненню форм і методів подання інформації; створенню сприятливого психологічного та емоційно насиченого освітнього середовища; підвищенню рівня інформаційної культури та ефективності навчальної роботи на заняттях (Рогульська О., Магдюк О., 2023 : 96).

Вивчаючи методи розвитку гнучких навичок, рівненські науковці переконують, що психокорекційні методики та соціально-психологічні тренінги виступають дієвими засобами оптимізації процесу формування універсальних

компетентностей у здобувачів вищої освіти. Інтеграція зазначених методів розвитку «soft skills» створює умови для розвитку психологічної резильєнтності та продуктивної міжособистісної взаємодії, створює умови для ефективної професійної самореалізації в майбутньому. Реалізація психокорекційного впливу й тренінгових форм роботи в освітньому процесі забезпечує комплексний розвиток, сприяє посиленню суб'єктності особистості, підвищенню емоційної врівноваженості, адаптивного потенціалу та здатності до конструктивної соціальної взаємодії (Бабак К., Кулаков Р., 2025).

Варто зазначити, що в наукових дослідженнях обґрунтовується також доцільність використання арттерапевтичних засобів у контексті розвитку гнучких навичок. Автори переконують, що арттерапія сприяє розвитку емоційного інтелекту, комунікативних навичок, навичок міжособистісного спілкування та вміння працювати в команді. Автори зазначають, що через арттерапевтичні вправи майбутні психологи «вчаться здійснювати саморефлексію через аналіз власних переживань і мотивів, розуміння своїх сильних та слабких сторони..., це позитивно впливає на стан психічного здоров'я, сприяє підвищенню стресостійкості особистості» (Черненко О., Кочерги Є., 2025 : 48).

Зважаючи на погляди дослідників вважаємо, що формування «м'яких навичок» майбутніх психологів у контексті їх професійної підготовки до роботи з підлітками, схильними до девіантної поведінки, можливе лише за умови дотримання таких психолого-педагогічних умов:

- індивідуалізація навчання та студентоцентризований підхід;
- педагогічна компетентність викладачів;
- поєднання традиційних та інноваційних методів навчання.

Індивідуалізація навчання передбачає врахування потреб та інтересів здобувачів освіти, що набуває особливої актуальності в умовах воєнного стану. Як зауважують дослідники, індивідуалізація навчання вибудовується на засадах людиноцентризму й має враховувати особистісні психологічні якості, здібності й потреби кожного конкретного здобувача та має реалізовуватися за змішаної форми навчання (Малихін О., Демчук О., 2024 : 47).

Забезпечення індивідуалізації навчання передбачає оцінку освітніх потреб здобувачів, розроблення робочих навчальних програм, що відповідають їхнім індивідуальним запитам, створення інтерактивних лекційних, семінарських і практичних занять, а також тестових завдань на основі онлайн-ресурсів. Науковці слушно зауважують, що реалізація студентоцентрованого підходу здійснюється за умови, коли студент стає головним замовником послуг та самостійно обирає власну освітню траєкторію, несе відповідальність за навчальні досягнення; стає вмотивованим та професійно спрямованим, розвиває рефлексію. На думку авторів, досягнути цього можна завдяки трансформації освітньої взаємодії викладачів і здобувачів, створення паритетних відносин у навчальному процесі, постійне оновлення освітніх програм, спрямованих на формування компетентностей майбутнього конкурентоспроможного фахівця, використання інноваційних, цифрових технологій, інтерактивних методів навчання, систематичний моніторинг якості освітнього процесу, якості освітніх послуг (Біляковська О., Біницька К., 2023 : 14).

Важливим чинником розвитку гнучких навичок здобувачів є компетентність викладачів та їхня готовність до налагодження продуктивних стосунків із здобувачами. Дослідники зазначають, що сучасний педагог у системі вищої освіти виступає багатофункціональним суб'єктом освітнього процесу, виконуючи ролі навчального консультанта, наставника, тьютора, тренера та фасилітатора, що передбачає налагодження конструктивної взаємодії зі студентами та спрямування їх на усвідомлене, критичне опрацювання навчального контенту, формування професійних компетентностей, розвиток «м'яких навичок», а також когнітивних і креативних здібностей, необхідних для самостійного та колективного створення нових знань (Семеновська Л., Даниско О., 2022 : 43). Ми погоджуємося з позиціями науковців, які стверджують, що найбільш відповідним для розвитку гнучких навичок здобувачів закладів вищої освіти є комплексний підхід. Автори пропонують поєднувати формальні навчальні процеси, що охоплюють як академічні, так і позанавчальні складники; програми підтримки, які враховують як освітні, так і позаосвітні аспекти, а також умови проживання та соціальне середовище

університету. Тому поєднання традиційних та інноваційних методів навчання буде більш ефективним щодо розвитку «м'яких навичок» майбутніх психологів під час їх професійної підготовки (Лєвіт Д., Євтухової Т., 2024).

З метою формування «м'яких навичок» здобувачів, які становлять основу показників сформованості готовності майбутніх психологів до роботи з підлітками, схильними до девіантної поведінки, ми пропонуємо реалізовувати у практиці підготовки в закладі вищої освіти такі підходи:

- побудова індивідуальних освітніх траєкторій через можливість вибору навчальних компонентів здобувачів. В ОПП «Психологія», «Практична психологія» варто включати такі вибіркові дисципліни як «Робота з групами девіантних підлітків», «Психологія важковиховуваних», «Психологія агресії та віктимологія», «Психологія адиктивної поведінки», «Профілактика дитячої злочинності та ресоціалізація», у межах змістових модулів яких майбутні психологи можуть не лише отримати теоретичні знання з проблеми девіантної поведінки, її причин та проявів у підлітковому віці, важковиховуваності та особливостей протиправної поведінки неповнолітніх, але й опанувати практичні навички діагностичної, профілактичної, консультаційної та корекційної роботи з ними;

- диференціація навчальних завдань – здобувачам пропонуються завдання різного рівня складності, надається можливість працювати у власному темпі та відповідно до рівня сформованості професійних компетентностей.

Для прикладу, лабораторні заняття з дисципліни «Робота з групами девіантних підлітків», «Психологія важковиховуваних» можуть передбачати різні форми завдань: доповнення текстів, заповнення таблиць за темою заняття, розв'язання проблемних ситуацій, виконання тестів, проведення діагностичних обстежень та написання есе;

- індивідуальні навчально-дослідні завдання, тематика яких відповідає їхнім науковим інтересам. Така форма сприяє розвитку рефлексії, професійного мислення та навичок наукового аналізу;

- використання цифрових електронних ресурсів – навчальні матеріали представлені на платформі Moodle, тому майбутні психологи мають можливість опрацьовувати матеріали в зручний для них час;

- рефлексивні індивідуальні завдання – щоденники професійного розвитку, есе, самооцінювання, сприяють усвідомленню здобувачами власних сильних сторін, труднощів та напрямів професійного зростання;

- моніторинг професійних інтересів здобувачів з метою діагностики освітніх потреб та навчальної мотивації. Навчальні заняття проводимо у формі тренінгів, психологічних практикумів, аналізу реальних і змодельованих ситуацій, що сприяє формуванню практичних умінь і професійних компетентностей. Часто практикуємо обговорення форм контролю, самооцінювання здобувачів, критеріїв оцінювання, що підвищує рівень відповідальності студентів за результати навчання;

- залучення здобувачів у роботу проблемних груп за інтересами та заохочуємо до самостійного пошуку наукових джерел, участі в науково-дослідній роботі, підготовки власних міні-досліджень у галузі психології, публікації тез досліджень у збірниках студентських наукових конференцій.

Застосування індивідуальних освітніх траєкторій з використанням різних технологій сприяє адаптації здобувачів до складних навчальних і професійних ситуацій, а також розвитку міжособистісних навичок, зокрема емпатії, співпраці, комунікації та конструктивного розв'язання конфліктів. Погоджуючись з ідеями психологів і педагогів щодо ефективності арттерапії, вважаємо що її використання є перспективним підходом до формування гармонійно розвиненої особистості студента, що узгоджується з актуальними тенденціями гуманізації освітнього простору. Тому інтегруємо арттерапевтичні технології у процес професійної підготовки майбутніх психологів. Вважаємо, що саме арттерапія створює умови для самовираження студентів, підтримання їхнього психологічного благополуччя та розвитку креативних компетентностей.

Одним із засобів арттерапії є робота з метафоричними асоціативними картками, які вважаємо ефективним інструментом розвитку гнучких навичок здобувачів вищої освіти. Робота з МАК сприяє формуванню емоційної

усвідомленості, рефлексивного мислення та навичок саморегуляції, активізує процеси самопізнання, допомагає студентам усвідомлювати власні емоційні стани, цінності та поведінкові установки, що є основою розвитку емоційного інтелекту. Актуалізація внутрішніх ресурсів особистості під час арттерапевтичної взаємодії з МАК забезпечує формування гнучкості мислення, відповідальності, креативності, критичного мислення та готовності до професійного саморозвитку, що є основними складниками «soft skills» сучасного фахівця.

Психологи наголошують, що робота з метафоричними асоціативними картами забезпечує цілеспрямоване пізнання внутрішнього світу кожного учасника, дає змогу ідентифікувати індивідуальні проблемні аспекти через систему асоціативних образів у контексті осмислення професійних ситуацій. Застосування МАК сприяє актуалізації внутрішніх ресурсів особистості, поглибленню розуміння власних труднощів і пошуку шляхів їх подолання завдяки вільному емоційному самовираженню, вербалізації переживань та усвідомленню підсвідомих образів (Попова Г., Грінченко О., 2018).

Наведемо приклади вправ з метафоричними асоціативними картками, які практикуємо в роботі з майбутніми психологами в процесі аудиторної та позааудиторної взаємодії.

*Техніка «Емоційний портрет».* Мета: усвідомлення поточного емоційного стану.

Здобувачі обирають 3 картки.

Перша карта – Що я зараз відчуваю?

Друга карта – Чому я це відчуваю?

Третя карта – Як я можу трансформувати цей стан?

Техніка допомагає розвивати такі гнучкі навички, як:

- емоційний інтелект – здобувачі вчать усвідомлювати власні емоції, аналізувати причини їх виникнення, шукати шляхи регуляції емоційного стану;
- критичне та рефлексивне мислення – пошук причин власних емоцій та способів їх трансформації розвиває здатність до аналітичного мислення, вміння

оцінювати ситуацію та приймати обґрунтовані рішення; вміння критично оцінювати свої емоції розвиває рефлексивність;

- комунікативні навички – здобувачі розвивають уміння описувати свій емоційний стан, обговорювати емоційні стани інших; співпереживати, адекватно реагувати на емоції інших;

- стресостійкість – майбутні психологи розвивають здатність контролювати стресові стани, вміння адаптуватися до кризових ситуацій;

- креативність – здобувачі навчаються шукати альтернативні рішення, креативний підхід.

*Техніка «Шляхи відродження».* Мета: пропрацювати ситуацію, яка турбує і заважає рухатися вперед.

Здобувачам пропонують подумати над ситуацією яка турбує. Обрати карти, які допоможуть відповісти на запитання:

- Що в цій ситуації залежить від мене?
- Що в цій ситуації не залежить від мене?
- Що заважає мені вирішити цю ситуацію?
- Що допоможе мені вирішити цю ситуацію?
- Що я можу зробити вже зараз для рішення цієї ситуації.

Техніка виявляється ефективною в частині розвитку таких «soft skills», як:

- аналітичні навички – вміння аналізувати ситуацію, визначати перешкоди та шукати ресурси;

- приймати рішення та відповідальність за власні дії;

- емоційну саморегуляцію – усвідомлювати наскільки ситуація залежить від людини, власних дій, розвиток здатності регулювати емоції, підвищення стресостійкості, емоційної адаптивності;

- креативне мислення – розвиток здатності генерувати альтернативні стратегії поведінки, конструктивно взаємодіяти з іншими.

*Техніка «Зміна точки сприйняття».* Мета: зміна погляду на ситуацію, вміння знаходити вихід.

Здобувачам пропонують обрати дві карти. Одна з них – це проблема, а друга – рішення. Спочатку слід озвучити проблему та рішення, відштовхуючись від картинок. Потім карти міняються місцями, і те, що було проблемою, стає рішенням.

Техніка є ефективною в контексті розвитку таких гнучких навичок, як:

- когнітивна гнучкість – здатність змінювати кут зору, адаптуватися до нових умов і швидко перебудовувати власне бачення;
- навички розв’язання проблем – усвідомлення того, що навіть проблема може містити ресурс для рішення;
- рефлексивні навички – здатність до самоаналізу, осмислення власних установок і внутрішніх обмежень;
- креативне мислення – розвиток здатності знаходити нестандартні інтерпретації ситуації та бачити альтернативні шляхи розв’язання проблем;
- самоусвідомлення та відповідальність за вибір – розуміння власної ролі у формуванні проблеми та пошуку рішення.

Отже, системна робота зі здобувачами щодо формування «**soft skills**» виступає важливою складовою особистісного становлення, успішної адаптації особистості до вимог сучасного суспільства та формування готовності до професійної діяльності майбутніх психологів і роботи зі схильними до девіантної поведінки підлітками зокрема.

У процесі наукових спостережень та професійного практикування ми дійшли висновку, що формування «м’яких навичок» майбутніх психологів у процесі професійної підготовки є необхідною умовою їхньої успішної професійної реалізації в сучасному соціокультурному просторі. Проведений аналіз засвідчив, що розвиток комунікативних умінь, емоційного інтелекту, критичного та креативного мислення, здатності до саморефлексії, командної взаємодії й адаптивності має відбуватися системно та цілеспрямовано в межах освітнього процесу закладів вищої освіти. Ефективне формування «м’яких навичок» забезпечується реалізацією таких психолого-педагогічних умов, як індивідуалізація навчання та студентоцентрикований підхід, педагогічна компетентність викладачів, поєднання традиційних та інноваційних методів

навчання, зокрема тренінгових форм роботи, психокорекційних і арттерапевтичних методик, проектної діяльності та рефлексивних практик. Такий підхід сприяє активізації особистісного потенціалу здобувачів освіти, розвитку професійної самосвідомості та підвищенню готовності до практичної діяльності та роботи зі схильними до девіантної поведінки підлітками зокрема.

Отже, інтеграція «м'яких навичок» у зміст і структуру професійної підготовки майбутніх психологів є важливим чинником підвищення якості фахової освіти, конкурентоспроможності випускників на ринку праці та їхньої здатності до безперервного професійного й особистісного розвитку. Перспективи подальших досліджень убачаємо в розробленні та емпіричній перевірці ефективних моделей і програм формування соціальної компетенції у процесі підготовки фахівців психологічного профілю.

## **Емоційні чинники батьківства як детермінанти психологічних особливостей дітей**

*Діти – це дзеркало,  
в якому ми бачимо свої найкращі й найгірші сторони .*

*Бернард Шоу*

Сім'я – це соціальна група, для якої властиве спільне проживання, економічна кооперація та відтворення нащадків. Вона пов'язана сумісним побутом, відповідальністю, взаємодопомогою. Сім'я виконує головну функцію – соціалізації підростаючого покоління. У родині формується дитина як особистість: тут передаються знання, малеча навчається соціальним ролям і засвоює норми, визнані суспільством (Ляшенко Н. О., Семке Н. М., 2018). Провідну роль у формуванні психологічного портрету дитини відіграє родинне коло. Саме воно є головним джерелом впливу, що зумовлює стан ментального благополуччя і визначає розвиток маленької особистості. Поведінка батьків, їхній стиль виховання та взаємодія з дитиною прямо впливають на її самооцінку, емоційний стан, соціальну адаптацію й інші численні аспекти психологічного розвитку (*Вплив батьків на формування психології дитини – значення та роль...*, 2024). Перший досвід взаємодії з навколишнім світом дитина отримує у взаєминах із батьками, який закріплюється та формує певні установки, ідеали, моделі поведінки з іншими людьми, які передаються з покоління в покоління. У кожному суспільстві складається певна культура взаємин між батьками і дітьми, виникають соціальні стереотипи та погляди на виховання в сім'ї (Булгакова О. Ю., Азаркіна О. В., 2020).

Проблему сімейного виховання та його впливу на дитину вивчали вчені багатьох галузей: філософії, педагогіки, психології, соціології тощо. Одними з перших дослідників особливостей взаємодії дитини з батьками були представники класичного психоаналізу, які вважали, що саме деструктивність взаємин між дитиною й батьками відіграють першочергову роль у формуванні неврозів у більш зрілому віці (З. Фрейд, Е. Еріксон, Е. Фромм, Е. Берн та ін.). Сім'ю як первинний чинник соціалізації й виховання досліджували такі

українські вчені, як: І. Франко, С. Русова, Г. Ващенко, О. Лубенець, Б. Грінченко, М. Стельмахович, В. Сухомлинський, Т. Алексеєнко та багато інших.

Кожен вплив батьків на формування психології дитини є унікальним і неповторним. Він охоплює складну систему взаємодій, яка вміщує емоційний клімат у сім'ї, стиль спілкування, встановлення правил та обмежень, а також приклади поведінки, які проявляються батьками в повсякденному житті. Усі діти сприймають цей вплив по-своєму, враховуючи свої унікальні особливості й потреби, проте його загальна значущість є незаперечною (*Вплив батьків на формування психології дитини – значення та роль...*, 2026). Стосунки між батьками та дітьми – це актуальне питання багатьох поколінь, особливого акценту заслуговує спілкування з дітьми підліткового та юнацького віку. Саме цей віковий період є одним із важливих етапів життя людини, під час якого здійснюється формування її особистості, закладається база подальшого становлення як повноцінного члена суспільства. У підлітковому та юнацькому віці відбуваються глибокі зміни, які впливають на особистісний розвиток індивіда, активно перебудовуються взаємини дітей з дорослими й батьками, що пов'язано саме з їх прагненням до самостійності та самоствердження. Не всі батьки психологічно готові сприймати й розуміти зміни, які відбуваються в житті їх дітей. Це призводить до непорозумінь, сімейних конфліктів. Проте, у підлітків та юнаків зберігається потреба в підтримці з боку батьків. Залежно від батьківської поведінки процес становлення автономності й самостійності осіб юнацького віку може бути полегшеним чи ускладненим. При цьому, стиль батьківської поведінки є важливим чинником виникнення або, навпаки, профілактики чи успішного подолання стресових станів, тривожності, складнощів при формуванні характеру та ін. (*Стилі виховання в сім'ї*).

Батьківські установки, або позиції, – один із найбільш вивчених аспектів дитячо-батьківських стосунків. Батьківське ставлення складається зі суб'єктивно-оцінного, свідомого вибору уявлення про дитину, яке визначає особливості батьківського сприйняття, спосіб спілкування з дитиною, характер прийомів впливу на неї. Як правило, у структурі батьківського ставлення

виділяють емоційний, когнітивний і поведінковий компоненти. Поняття «батьківська позиція» та «батьківська установка» використовуються як синоніми батьківських відносин, але відрізняються ступенем усвідомленості (Булгакова О. Ю., Азаркіна О. В., 2020). Л. Седіна пише, що проблема впливу батьківських взаємин на психічний розвиток особистості розглядається також у межах гуманістичної психології. У західній психології даний напрям існує в руслі концепції А. Маслоу, Ф. Олпорта, К. Роджерса та інших. Проблема дитячо-батьківських взаємин розкрита в напрацюваннях таких українських та зарубіжних дослідників, як М. Бриль, Л. Гончар, Г. Крупник, О. Олійник, К. Тичина, Т. Яблонська, С. Бел, Г. Грейг, П. Харріс, Д. Нелсен, А. Рассел та ін. Сучасний психологічний тезаурус розкриває феномен дитячо-батьківських взаємин у спектрі таких психологічних конструктів, як батьківські настановлення та типи поведінки, які їх супроводжують; типи батьківського ставлення; батьківські позиції; стилі виховання дітей; ролі, яким надають перевагу батьки й дитина при взаємодії один із одним (Седіна Л. В., 2023). В. Варга зазначає, що сімейні відносини, у яких безпосередньо є дитина – це дитячо-батьківські взаємини. Одним із перших дослідників взаємодії батьків і дітей був А. Адлер. Основними поняттями у сфері дитячо-батьківських взаємин є «рівність», «співробітництво» і «природні результати». Основним принципом сімейного виховання, за А. Адлером, є взаємоповага членів сім'ї. Саме тому необхідно навчити батьків поважати унікальність, індивідуальність і недоторканність дітей з раннього віку (Варга В. С., Вірван М. М., 2015).

У літературі описано різні класифікації батьківських взаємин. Наприклад, подано такі типи батьківського ставлення до дітей:

- прийняття – відкидання (відображає емоційне ставлення до дитини);
- кооперація (відображає соціально бажаний результат);
- симбіоз (відображає міжособистісну дистанцію у спілкуванні);
- авторитарна гіперсоціалізація (відображає форму та напрям контролю за поведінкою дитини);
- маленький невдаха (відображає особливості сприйняття та розуміння дитини батьком).

Під впливом типу дитячо-батьківських взаємин відбувається формування особистості дитини. Залежно від того, як поводять себе батьки з дитиною, які почуття та ставлення вони демонструють, які настановлення транслюють, дитина сприймає світ навколо себе в позитивних чи негативних тонах. Це сприймання відіграє ключову роль у формуванні позитивного та конструктивного самосприйняття дитини (Седіна Л. В., 2023).

Психологи виділяють найбільш істотні характеристики гармонійних дитячо-батьківських взаємин:

- по-перше, це задоволення базових потреб дитини в системі дитячо-батьківських стосунків (потреба в безпеці та емоційній близькості з іншими людьми; задоволення потреб, що виникають у процесі дитячо-батьківської взаємодії; прийняття та визнання індивідуальності дитини, збереження дитиною свого «Я» як автономної реальності);

- по-друге, важливий достатній рівень усвідомлення батьками індивідуальних особливостей дитини, розуміння їх психофізіологічної, психологічної та соціально-психологічної природи;

- по-третє, свідомо й відповідальна організація батьками конструктивного стилю взаємодії, адекватного індивідуальним особливостям розвитку дитини (Булгакова О. Ю., Азаркіна О. В., 2020).

Критеріями виокремлення типів дитячо-батьківських взаємин виступають емоційно-ціннісне ставлення батьків, сімейний клімат, стиль сімейного виховання, батьківська позиція, батьківські установки. О. Булгакова, О. Азаркіна під «батьківськими установками» розуміють сукупність батьківського емоційного ставлення до дитини, способів поведінки з нею, сприйняття дитини батьками. Так, наприклад, «прийняття і любов» сприяють нормальному розвитку особистості та породжують у дитині відчуття безпеки. Тоді як «явне відкидання» веде до емоційного недорозвинення й агресії. Дитячо-батьківські стосунки прийнято розуміти як найважливішу детермінанту соціалізації дитини та її психічного розвитку. Ці взаємини можуть бути визначені такими параметрами, як:

- характер емоційного зв'язку (з боку батьків – це емоційне прийняття дитини, з боку дитини – прихильність та емоційне ставлення до батьків);
  - соціальний контроль (заохочення й підкріплення);
  - мотиви виховання та батьківства;
  - стиль спілкування і взаємодії з дитиною;
  - ступінь залученості батьків та дитини в дитячо-батьківські стосунки;
  - ступінь стійкості та послідовності (суперечливості) сімейного виховання;
  - задоволення потреб дитини, турбота й увага до неї з боку батьків;
  - спосіб вирішення проблемних ситуацій; підтримка автономії дитини
- (Булгакова О., Азаркіна О. В., 2020).

Психологи, педагоги виділяють такі стилі сімейного виховання: авторитарний, ліберальний, демократичний. Найкращі взаємини дитини різного віку з батьками складаються, як правило, тоді, коли батьки дотримуються демократичного стилю виховання. Цей стиль сприяє вихованню активності, самостійності, соціальної відповідальності. Батьки завжди пояснюють мотиви своїх вимог і заохочують дитину до їх обговорення. У дитині цінується як слухняність, так і незалежність. Батьки встановлюють правила, не вважаючи себе непогрішним, прислухаються до думок дитини.

Зарубіжні автори виділяють різні чинники, що впливають на перевагу наявного типу, цілісне ставлення щодо дитини, що залежить від особливостей не тільки батьків, але й позиції самої дитини, при цьому будь-яка типологія батьківських відносин перебуває в прямій залежності від стилю сімейного виховання, цілісного ставлення до неї, що характерно для тієї чи іншої системи міжособистісних відносин. Багато дослідників вважають, що стиль спілкування, який був властивий їхньому дитинству, репродукується на дитину й задається сімейними традиціями. Батьки відтворюють свій стиль виховання, який був властивий їхньому дитинству, нерідко повторюють тип батьківських відносин своїх матерів (Булгакова О. Ю., Азаркіна О. В., 2020). А. Широка відмічає, що в психологічній практиці, як і в емпіричних дослідженнях, існує інтерес до

теоретичних концепцій, які поглиблюють розуміння феноменів дитячо-батьківських взаємин, що сприяють чи, навпаки, перешкоджають розвитку автономного, диференційованого «Я» дитини. Авторка зазначає, що хоч і низка дослідників серед основних причин проблемного розвитку дитини називають недостатній рівень рефлексії батьками індивідуальних психологічних особливостей дитини, невизнання її індивідуальної автономії, нездатність сприймати дитину в якості психологічно окремої від себе істоти, але вони не послуговуються при цьому тою чи іншою теорією, яка б вказувала на існування зв'язку між батьківським ставленням та особливостями автономізації дитини (Широка А. О., 2011).

У роботах Л. Пономаренко, Н. Демидюк, Є. Соколової вивчалися недиференційовані, тобто усталені, уявлення батьків на життя, поведінку дітей, важливі об'єкти. Було показано, що діти таких батьків у дорослому віці частіше зверталися до психологічної консультації. Вони переживали значні труднощі в усвідомленні себе як психологічно окремого індивіда, нездатність відмежувати власні переживання та потреби від переживань і потреб іншого, демонстрували злиття емоційних та когнітивних проявів психічного життя, володіли поганою здатністю до саморегуляції й адаптації до нових ситуацій, виявляли риси пасивності.

Батьківський вплив відіграє ключову роль у формуванні психології дитини, адже саме в родині вона опановує базові цінності, засвоює норми поведінки, а також формує уявлення про себе і своє місце у світі. Батьки виступають першими та найближчими наставниками, які сприяють становленню особистості дитини. Вони створюють емоційне й фізичне середовище, що впливає на її самопочуття, розвиток і здатність до самовизначення. Отже, сімейне оточення відіграє вирішальну роль у становленні психологічного стану й майбутнього самовизначення дитини (*Вплив батьків на формування психології дитини – значення та роль, 2026*). Психологи зазначають, що у формуванні соціальних норм і моральних цінностей дитини саме приклад батьків має провідне значення. Коли батьки демонструють повагу до інших, дотримуються етичних принципів у стосунках з оточенням, це впливає на подальше

формування позитивних міжособистісних взаємин їхніх дітей. Маленькі особистості часто переймають моделі поведінки, які спостерігають у своїх батьків, і саме їхній приклад стає основою для формування ціннісних орієнтирів та поведінкових стратегій. Крім того, батьківський приклад значно впливає на розвиток самоповаги і самооцінки дитини. Підтримка, заохочення та віра батьків у здібності й потенціал своєї дитини формують у неї почуття власної важливості та цінності. У протилежному випадку, негативний приклад батьків, що виявляється в критиці, насмішках чи нестачі уваги, може спричинити формування низької самооцінки й невпевненості в собі (*Вплив батьків на формування психології дитини – значення та роль, 2026*).

Утім, навіть найбільш люблячі батьки здатні мимоволі передати дітям ознаки власних негативних поглядів. Наприклад, надмірна настирливість із боку батьків може мати зворотний ефект – дитина стає потайною та менш схильною до відкритості. Виховання в умовах надмірного втручання та наполегливого контролю часто сприяє створенню звички до приховування своїх переживань і думок. У майбутньому це може створити труднощі для дитини у встановленні глибоких дружніх чи романтичних стосунків, оскільки їй буде важко ділитися своїми справжніми почуттями.

У великих обсягах батьківська критика, що має на меті навчити дитину робити все правильно, може зробити її нерішучою й пасивною. Вона боїтиметься засудження чи критики своїх рішень:

- якщо діти виховуються в сім'ї, де батьки висловлюють до них любов, але мають постійні конфлікти одне з одним, то у них може розвинутися невпевненість в собі; почуття їхньої внутрішньої цілісності й безпеки будуть перебувати завжди під загрозою;

- коли батьки безупинно перебувають у стані хвилювання й тривоги, їхні діти можуть вирости такими ж неспокійними, оскільки самі перейматимуть знервованість своїх батьків, не маючи змоги заспокоїтися, розслабитися.

Гіперопіка батьків часто є причиною розвитку симптомів депресії в дітей. Дорослі змушують стримувати природну потребу юних осіб у свободі та

дослідженні навколишнього світу, обмежуючи цим їхній простір для самовираження (*Вплив батьків на формування дітей, 2026*).

О. Булгакова, О. Азаркіна вказують на те, що характер взаємин між дітьми та їхніми батьками залежить від факторів:

- своєрідних особистостей батьків (тривожне, екстравертне/інтровертне, впевнене/непевнене тощо), які їм були характерні в період дитинства їх нащадків (емоційне включення або відкидання дитини, адекватне або неадекватне відображення ситуації тощо);

- характерних рис особистості дитини (тривожність, непевненість, комунікативні труднощі та ін.);

- психолого-педагогічної компетентності та рівня освіти батьків; застосовуваних батьками та іншими дорослими засобів виховного впливу;

- урахування батьками актуальних потреб дитини та ступеня їх задоволення у сімейних взаєминах тощо (Булгакова О. Ю., Азаркіна О. В., 2020).

Більш докладно варто зупинитися на огляді психолого-педагогічної проблеми впливу рівня емоційного інтелекту, емпатії й тривожності батьків на формування відповідних якостей у їх дітей. Доцільність дослідження впливу емоційного інтелекту, емпатії та тривожності батьків на психологічні особливості дітей визначають мінливість соціуму й постійні трансформаційні процеси соціального оточення особистості, які мають безпосередній вплив на утворення її емоційно-вольової сфери та вимагають розвиненого адаптаційного потенціалу. З. Огороднічук, Є. Виборнова підкреслюють, що формування емоційного інтелекту, емпатії учнів, батьків, вчителів – одна з найважливіших проблем у вдосконаленні системи освіти України. Неможливо досягти навчальних цілей у школі без створення безпечного емоційного середовища, яке забезпечує психологічний добробут і впевненість усіх учасників освітнього процесу, гарантуючи їм захищеність і збереження почуття власної гідності. Тобто передусім педагоги зобов'язані розвивати здатність усвідомлювати та керувати власними емоціями, співпереживати, розуміти і приймати почуття та переживання кожного учня, асертивно взаємодіяти, надавати й отримувати

зворотний зв'язок, а також ефективно протидіяти деструктивній поведінці в колективі (Огоробнічук З., Виборнова Є., 2023).

Розвиток емоційно-вольової сфери є запорукою успішного навчання, адже матеріал повноцінно засвоюється тоді, коли учень не лише аналізує події, а й емоційно їх переживає. Ситуації, які мають емоційне значення для дитини, стимулюють її до самовираження. Емоції створюють «фундамент», на якому вибудовуються нові знання. Освіта, яка враховує емоційну складову особистості, сприяє розвитку ціннісного ставлення до знань, до світу та до інших людей.

Поняття «емоційний інтелект», «емпатія» й «тривожність» є беззаперечно одними з найбільш розроблених у галузі психології особистості. Ці характеристики безпосередньо пов'язані з соціальною та особистісною ідентичністю кожної людини. Вони впливають на поведінку індивіда, формуючи його психологічний портрет. Вивчення концепції емоційного інтелекту започатковане педагогом і дослідником Г. Гарднером у кінці ХХ ст. Інтелект розглядається цим автором як багатомірне явище. Серед семи видів інтелекту, які було виокремлено в його роботах, окреме місце посів емоційний інтелект. Г. Гарднер поділив його на два підтипи: внутрішньоособистісний та міжособистісний. Міжособистісний інтелект, раніше відомий у психологічній літературі як «соціальний інтелект» або «соціальна компетентність», описує здатність людини ефективно взаємодіяти з іншими. Внутрішньоособистісний інтелект стосується здатності людини до самореалізації, самостійної мотивації та досягнення успіху. Г. Гарднер запропонував концепцію «множинності інтелекту», яка, на його думку, краще описує складність інтелектуальних процесів у порівнянні з традиційним уявленням про єдиний інтелект. Через десять років після публікації першої праці, у своїй книзі «Множинність інтелекту», учений розширив визначення емоційного інтелекту, уточнивши його дві форми. Міжособистісний емоційний інтелект, за Г. Гарднером, передбачає здатність розуміти інших людей, усвідомлювати їхні мотиви, ставлення до роботи та визначати найкращі способи співпраці з ними. Водночас внутрішньоособистісний емоційний інтелект зосереджений на розумінні себе: здатності створювати точну й адекватну модель власного «Я» та застосовувати

її для ефективного функціонування в житті (Носенко Е. Л., Коврига Н. В., 2003). Продовжуючи дослідження цього психологічного феномену, науковці Дж. Мейєр, П. Селовей узагальнили термін «емоційний інтелект». У їхніх напрацюваннях це здібність особистості адекватно сприймати, оцінювати та виражати емоції; здатність особи породжувати почуття, коли вони сприяють мисленню, розуміти емоції і знання, які стосуються емоцій, а також вміння людини регулювати емоції, сприяючи власному емоційному та інтелектуальному зростанню (Марчук С. В., 2021).

Єдність інтелекту й емоційних станів підлітків вивчалися такими українськими психологами, як В. Кротенко, І. Булах, В. Зарицька, Л. Руденко, З. Огороднійчук. Значна кількість досліджень показує, що емоційний інтелект є групою емоційних, когнітивних та поведінкових проявів особистості (Зарицька В. В., 2014). Е. Носенко та Н. Коврига (2003) визначають емоційний інтелект як «розумність»; спроможність особи долати власні пристрасті й підійматися над ними; користатись власними перевагами, талантами та добродійністю, отже знаходити в собі мотивацію для виявлення індивідуального особистісного потенціалу. Проаналізувавши роботи попередників, а саме Г. Гарднера та Д. Стайн, було також виокремлено основні ознаки наявності емоційного інтелекту: уміння емоційно пристосуватися до ситуації; присутність реакцій на предмети довкілля, із якими зустрічається особистість у процесі життєдіяльності (ці реакції поділяються на адекватні й неадекватні); сформованість саморегулятивного потенціалу, який виявляється крізь контроль власних емоцій; здатність індивіда оцінювати предмети та явища оточення, ситуації; уміння визначати роль емоцій у людському житті, що впливає на ефективність соціальної взаємодії та на пряму пов'язаного з якістю життя особи (Зарицька В. В., 2014). Варто відзначити, що феномен «емпатії» на сьогодні має різноманітні визначення й трактування. Окрім того, донині існують розбіжності щодо першості авторства вжитого терміну. На думку одних науковців, першість щодо виокремлення поняття «емпатія» належить Т. Ліппсу, який розмежував явища «симпатія» та «емпатія». Інші вважають, що це зробив Е. Тітченер, який відніс емпатію до складних почуттів. Також варто згадати, що розробленням

цього поняття займалися такі зарубіжні вчені, як В. Шопенгауер, Т. Спенсер, З. Фрейд, К. Юнг, Е. Блейр, К. Роджерс, М. Аргайл та інші (Вавринів О. С., 2019).

Серед українських вчених ми можемо виокремити формулювання Л. Журавльової з її монографії «Психологія емпатії»: «Емпатія – особлива форма психічного відображення суб'єктом (емпатуючим) об'єктивної реальності, що опосередкована внутрішнім світом суб'єкта (емпата). Суть емпатії полягає у відображенні суб'єктом емпатії переживань емпата і трансформації цих переживань у власні» (Журавльова Л. П., 2007 : 5).

Дослідження емпатії передусім містять у собі ще й динаміку процесу розвитку людини. Отже, підлітки спрямовані на взаємодію з оточенням, переважно з однолітками. Через спілкування вони досліджують і переоцінюють моральні та етичні норми, виділяють особисті загальнолюдські цінності, переконання, які описують взаємодію з оточенням, оскільки підлітки розглядають людей як носіїв цих цінностей. В. Кротенко (2001) дійшла висновку, що якісні зміни в моральному розвитку суттєво впливають на формування рівня емпатії в підлітків. Переосмислення та переоцінка власних цінностей у цьому віці сприяють розвитку нових здібностей: здатності оцінювати себе та інших за однаковими критеріями, формувати оцінки на основі засвоєних норм моральної поведінки, а також надавати рівнозначну важливість власним бажанням і почуттям інших людей. Це свідчить про те, що підлітковий вік є сензитивним періодом для розвитку й закріплення емпатійності як важливої риси дорослої особистості.

Емоційний інтелект тісно пов'язаний з рівнем тривожності. Проте, перш ніж аналізувати вплив тривожності на формування емоційного інтелекту, необхідно розмежувати поняття «тривога» та «тривожність». Тривога – це психологічний стан людини, що виникає в ситуаціях реальної або уявної небезпеки. Натомість тривожність є індивідуальною психологічною характеристикою, яка проявляється у схильності до підвищеного неспокою. Вона може виникати у відповідь на різні чинники: зміна умов життя, соціалізації, період статевого дозрівання або процес дорослішання.

Дослідження, які спрямовані на вивчення тривожності й тривоги, залишаються актуальними багато десятиліть. У зарубіжній психології цю проблему вивчали А. Адлер, З. Фрейд, К. Роджерс, К. Хорні та ін. Американський психолог Ч. Спілбергер виділяє такі форми тривожності: ситуативну, пов'язану із зовнішньою ситуацією та особистісну, що є властивістю особистості (Ковалик Я., 2023). І. Булах, С. Кузьменко у своїй роботі «Психологічні особливості шкільної тривожності молодших школярів» зазначають, що в психології описано загальновідомі види тривожності: ситуативна та особистісна. Ситуативна тривожність проявляється у відповідь на конкретну тимчасову ситуацію, тоді як особистісна тривожність є стійкою рисою характеру, що характеризується тривалим переживанням тривоги. Варто зазначити, що тривожність може бути присутньою як у людей із соматичними чи психічними розладами, так і в здорових людей, тому її не можна ототожнювати з характеристикою виключно патологічного стану (Булах І. С., Кузьменко С. В., 2011).

Тривожність проявляється у двох формах: відкритій (свідомій та регульованій) і прихованій (несвідомій). Зазвичай вона виникає у відповідь на ситуації, які є нетиповими для людини і вимагають реакцій, до яких вона не підготовлена. До таких ситуацій належать:

- нові ситуації, для яких адекватна поведінка ще не сформувалася;
- незвичні ситуації, навіть якщо вони повторюються, але людина не адаптувалася до них;
- раптові ситуації, які виникають несподівано і не дають часу на адекватну реакцію.

Я. Ковалик серед причин виникнення тривожності в дітей та підлітків виокремлює: догматичну систему виховання, завищені вимоги до дитини, внутрішньо особистісні конфлікти та ін. У молодшому шкільному віці тривожність може бути у зв'язку з порушеннями стосунків із близькими дорослими, що є результатом фрустрації потреби в захищеності з боку найближчого оточення. Науковці зазначають, що, постійне переживання тривоги, емоцій страху можуть призвести до виникнення комплексів, стійких

психоемоційних розладів, комунікативних проблем, поведінкових розладів, загальної дезадаптації та порушень особистісного розвитку. Згідно з експериментальними дослідженнями, учені констатують зростання тривожності в молодших школярів та підлітків у сучасних умовах (Ковалик Я., 2023). Головними причинами дитячої тривожності автори вважають шкільні проблеми: відповідь біля дошки, перевірка домашнього завдання, розмова з учителем тощо. Сімейне виховання, очікування дорослих, авторитарний стиль поведінки батьків також може бути детермінантами тривожності. На думку А. Качасвої, спостерігаються гендерні відмінності у прояві тривожності школярів: у хлопчиків він виявляється вищим, ніж у дівчат (Качасва А., 2006).

У дослідженнях таких українських вчених, як О. Казаннікова, А. Качасва, Я. Омельченко, Л. Помиткіна, С. Ставицька, розглядаються прояви особистісної та шкільної тривожності в дітей шкільного віку. На думку С. Ставицької, проблему особистісної тривожності слід вивчати у взаємозв'язку з індивідуальними особливостями людини, типу її темпераменту, соціальними причинами її виникнення та адаптацією /дезадаптацією дитини. Л. Помиткіна серед соціально-психологічних чинників шкільної тривожності виокремлює такі: страх ситуації перевірки знань, почуття неповноцінності дитини в сімейній ситуації, страх самовираження, конфліктність у сім'ї, особливості батьківського ставлення до дитини (незнання вікових та індивідуальних особливостей дитини, неадекватний стиль виховання, суворість з боку дорослих, відсутність емоційного контакту, обмеженість у спілкуванні (Ковалик Я., 2023). Отже, тривожність є важливим чинником, що впливає на емоційний інтелект, оскільки визначає здатність людини реагувати на зміни та виклики в оточенні.

Слід зауважити, що характер дитячо-батьківських взаємин обумовлює розвиток емоційної сфери дитини. Так, наприклад, стиль взаємин між батьками і дітьми може впливати на розвиток тривожності дитини. Тривожність – це негативний емоційний стан, що супроводжується безпричинним очікуванням несприятливого розвитку життєвих ситуацій та нервовим напруженням називається тривожністю (*Тривожність*, 2026). Зазвичай характеризується почуттям певної загрози та небезпеки перед невизначеністю, нервовим пошуком

її ознак, раптової невпевненості та сумніву у власних здібностях, неможливістю сконцентруватися, при цьому супроводжується фізіологічними ознаками: напруженість м'язів, без спроможності на довготривалий відрізок часу розслабитися, що призводить до подальшого тремтіння кінцівок, прискорене серцебиття та підвищений тиск. Формуванню тривожності в дітей може сприяти стрес, негативний досвід, навчальне середовище тощо, проте ключовим фактором тут може виступати батьківське виховання. Саме ставлення батьків здатне закласти в дитину це переживання через нездатність створити стабільну ситуацію в сім'ї чи чітко вибудувати систему виховання, правила та обов'язки (Тривожність, 2026).

Дослідження показують, що емоційний інтелект, емпатія та тривожність батьків впливають на формування відповідних якостей у дітей. Наприклад, батьки з високим рівнем емоційного інтелекту та емпатії частіше виховують дітей, які також мають високий рівень емоційного інтелекту. Навпаки, високий рівень тривожності у батьків може призвести до стресу та емоційних проблем у дітей. Ці знахідки підкреслюють важливість підтримки емоційного здоров'я у батьків для формування здорових емоційних якостей у дітей (Карпенко Є. В., 2019). У зарубіжних дослідженнях показано, що є незначна кореляція між емпатією батьків і синів у вибірці з 47 сімей США (Бернадетт-Шапіро С., Еренсафт Д., Шапіро Дж. Л., 1996). Схожі результати було отримано в канадській вибірці: з 51 сім'ї дослідниками була виявлена помірна кореляція (лише  $r = 0,03$ ) між емпатією матері та батька та двома показниками емпатії дітей (Стрейер Дж., Робертс В., 1989). У контексті нашого дослідження були проведені цікаві експерименти румунськими вченими, які виявили прямий зв'язок між рівнем розвитку емоційного інтелекту батьків та дітей ( $r = 0,59$ ;  $p < 0,01$ ). Досліджуваною вибіркою стало 20 школярів і їхні батьки (Туркулец А., Тулбуре К., 2026).

Отже, емоційний стан та поведінка батьків відіграють ключову роль у формуванні емоційного інтелекту, емпатії та рівня тривожності в дітей. У психологічній літературі зазначаються такі аспекти впливу емоційного інтелекту, емпатії та тривожності батьків на формування цих якостей у дітей:

1. *Емоційний інтелект*. Діти вчаться емоційного інтелекту через спостереження за батьками. Батьки, які вміють добре виражати та керувати своїми емоціями, стають прикладом для своїх дітей. Високий рівень емоційного інтелекту батьків сприяє кращому розумінню та підтримці емоцій дітей, що спонукає до їхнього емоційного розвитку.

2. *Емпатія*. Батьки, які демонструють високий рівень емпатії, вчать дітей розуміти та співчувати іншим. Це допомагає дітям розвивати соціальні навички та формувати здорові взаємини. Емпатійні взаємодії між батьками й дітьми створюють безпечне середовище для вираження почуттів.

3. *Тривожність*. Високий рівень тривожності батьків може негативно вплинути на емоційний стан дітей. Діти можуть переймати тривожні патерни поведінки та відчувати підвищений рівень стресу. Важливо, щоб батьки мали доступ до ресурсів і підтримки для зменшення власної тривожності, що позитивно вплине на їхніх дітей.

Ми вважаємо проблему впливу емоційної сфери батьків на психологічний профіль дитини в юнацькому віці досить актуальною й хочемо перейти до більш повного її розгляду. Метою нашого дослідження стало вивчення впливу емоційного інтелекту, емпатії та тривожності батьків на психологічні особливості дітей юнацького віку. Гіпотезою наукової розвідки було припущення, що існує зв'язок між рівнем розвитку емоційного інтелекту (EI), емпатії та тривожності батьків із відповідними психологічними особливостями їхніх дітей юнацького віку. Дослідження було проведено за планом гуртка «Психологія» Рівненської Малої академії наук учнівської молоді. Експериментальну роботу було здійснено під нашим керівництвом і керівництвом вчителя–методиста О. Табакової ученицею Рівненського ліцею «Колегіум» В. Токарчук. У експерименті брало участь 40 школярів юнацького віку 16-17 років і їх батьки: 80 осіб, віком від 35 до 50 років. У роботі застосовувалися такі методики: діагностики емоційного інтелекту (Н. Холла), виявлення схильності до емпатії І. Юсупова, шкала реактивної й особистісної тривожності Ч. Спілбергера – Ю. Ханіна (ШПОТ).

На першому етапі дослідження було проведено *методику діагностики емоційного інтелекту (Н. Холла)* серед осіб юнацького віку. Ця методика дозволяє визначити *парціальні рівні EI* за такими шкалами, як: «Емоційна обізнаність», «Управління своїми емоціями», «Самотивація» (довільне керування своїми емоціями), «Емпатія», «Розпізнавання емоцій інших людей» (уміння впливати на емоційний стан інших), а також *інтегративний рівень* емоційного інтелекту.

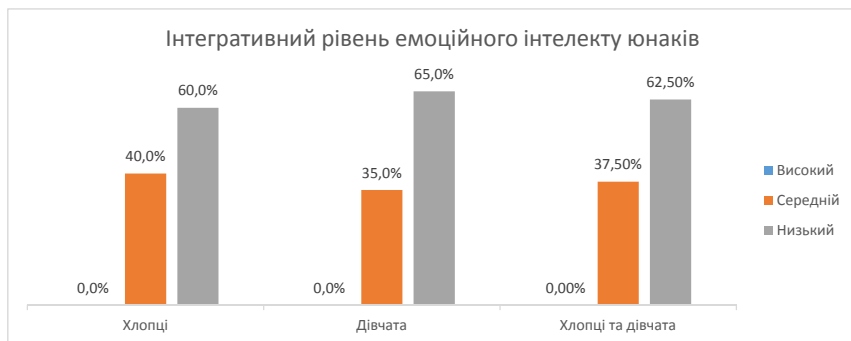
За результатами обстеження *парціального рівня EI* в юнаків було встановлено:

- 15% опитуваних юнаків мають високий рівень емоційної обізнаності. Це 6 осіб, із яких 4 хлопці (20%) і 2 дівчини (10%). У 42,5% дітей виявлено середній рівень; у 42,5% – низький рівень емоційної обізнаності;
- 2,5% має високий рівень управління своїми емоціями. У 27,5% респондентів виявлено середній рівень цього показника, у решти 70% – низький рівень;
- не було зафіксовано дітей із високим рівнем самотивації. Натомість, з-поміж усіх учасників дослідження 55% мають середній рівень і 45% низький;
- високий рівень емпатії за цією методикою присутній у 5% респондентів. Середній рівень визначено в 42,5% учасників. Низький мають 52,5% опитуваних;
- у 7,5% підлітків, які брали участь в опитуванні, визначено високий рівень розпізнавання емоцій інших людей; у 40% – середній рівень. Низький рівень цього показника діагностовано в 52,5% підлітків.

**Результати визначення парціальних рівнів емоційного інтелекту респондентів юнацького віку за методикою Н. Холла**

Шкала	Показники наповнюваності підгруп за рівнем емоційного інтелекту в юнацькій вибірці (у %)		
	високий	середній	низький
Рівень емоційної обізнаності	15,0	42,5	42,5
Рівень управління своїми емоціями	2,5	27,5	70,0
Рівень самомотивації	0,0	55,0	45,0
Рівень емпатії	5,0	42,5	52,5
Рівень розпізнавання емоцій інших людей	7,5	40,0	52,5

Серед учасників опитування не було визначено жодної особи з високим інтегративним рівнем емоційного інтелекту. Однак 37,5% підлітків мали середній рівень, а у 62,5% респондентів було виявлено низький рівень. Отримані результати з урахуванням гендерного ракурсу подано на діаграмі.



**Результати визначення інтегративного рівня емоційного інтелекту осіб юнацького віку за діагностикою Н. Холла**

Отже, аналіз результатів за методикою діагностики емоційного інтелекту (Н. Холла) показав, що показники шкали «Рівень емоційної обізнаності» парціального емоційного інтелекту знаходиться у вибірці юнаків на середньому (у 42,5% респондентів) і низькому рівнях (42,5% учнів). Показники шкали

«Рівень управління своїми емоціями» у більшості виявилися на низькому рівні (70% школярів). Результати за шкалою «Рівень самомотивації» у більшості юнаків (55,0%) на середньому рівні; показники шкали «Рівень емпатії» знаходиться, в основному, на середньому (42,5%) і низькому рівнях (52,5%). Показники шкали «Рівень розпізнавання емоцій інших людей» на середньому (40%) і низькому рівнях (52,5%). Отже, більшість опитуваних має недостатній рівень показників парціального емоційного інтелекту. Такі особи не можуть ефективно використовувати у спілкуванні основні компоненти емоційного інтелекту: контроль над емоціями, емпатію, розпізнавання емоцій та ін. Суттєвих статевих відмінностей щодо жодного з показників не було виявлено. Показники інтегративного емоційного інтелекту перебувають у 62,5% школярів на низькому рівні. Це вказує на те, що більшість учнів не усвідомлюють власних і чужих емоцій, не можуть ефективно керувати своїми емоціями та не вміють використовувати їх для досягнення особистих і командних цілей.

Відповідно до мети дослідження ми провели діагностичне обстеження показників емоційного інтелекту серед батьків наших респондентів. За результатами обстеження *парціального рівня EI* в батьків було встановлено 11,3% дорослих має високий рівень емоційної обізнаності. 53,4% респондентів має середній рівень за цією шкалою. Низький рівень визначено в 35% батьків.

Високий рівень управління своїми емоціями присутній у 3,8%. У 46,3% батьків діагностовано середній рівень. Решта 63,8% осіб мають низький рівень. У 6,3% респондентів було діагностовано високий рівень самомотивації. Середній рівень цього показника визначено в 46,3% опитаних дорослих. Низький рівень простежено в 47,5%.

Високий рівень емпатії було виявлено в 11,3% дорослих. У 41,3% респондентів зафіксовано середній. Низький рівень емпатії мають 47,5% батьків. Незначна кількість учасників дослідження (11,3%) віднесені нами до високого рівня здатності розпізнавання емоцій інших людей. У 46,3% батьків визначено середній рівень показника. Решта учасників (42,5%) за цією шкалою мають низькі показники й віднесені до низького рівня.

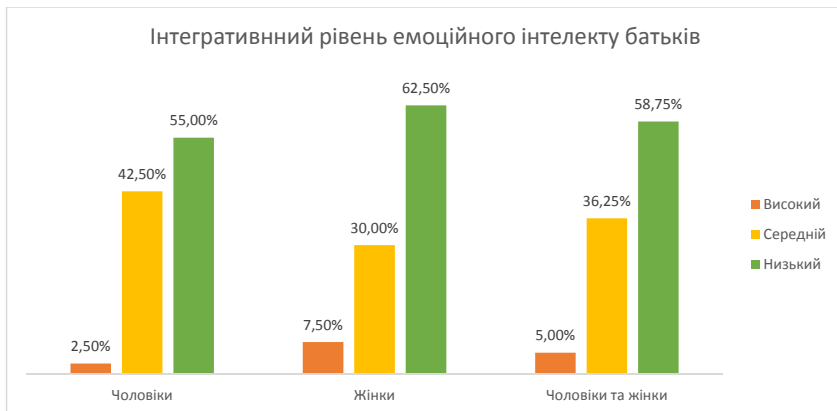
**Результати визначення парціальних рівнів емоційного інтелекту батьків за методикою Н. Холла**

Шкала	Показники наповнюваності підгруп за рівнем емоційного інтелекту у вибірці батьків (у %)		
	високий	середній	низький
Рівень емоційної обізнаності	11,3	53,8	35,0
Рівень управління своїми емоціями	3,8	32,5	63,8
Рівень самомотивації	6,3	46,3	47,5
Рівень емпатії	11,3	41,3	47,5
Рівень розпізнавання емоцій інших людей	11,3	46,3	42,5

Отже, аналіз результатів батьків за методикою діагностики емоційного інтелекту (Н. Холла) показав, що показники шкали «Рівень емоційної обізнаності» парціального емоційного інтелекту знаходиться, в основному, на середньому (у 53,75% респондентів) рівні. Показники шкали «Рівень управління своїми емоціями», у більшості виявилися на низькому рівні (63,8% батьків). Результати за шкалою «Рівень самомотивації» знаходяться у батьків на середньому (46,3%) і низькому (47,5%) рівнях; показники шкали «Рівень емпатії» перебувають на середньому (у 41,3% респондентів) і низькому рівні (47,5%). Показники шкали «Рівень розпізнавання емоцій інших людей» – на середньому (46,3%) і низькому (42,5%) рівнях. Суттєвих статевих відмінностей щодо жодного із показників не було виявлено. Отже, більшість батьків, як і їхні діти, мають недостатній рівень парціального емоційного інтелекту.

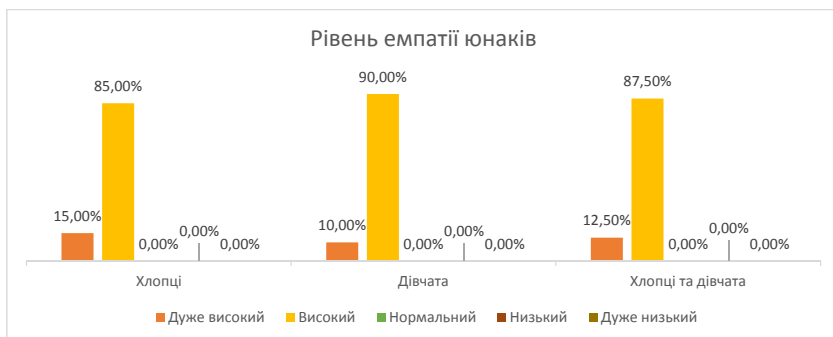
У 5% дорослих було виявлено високий *інтегративний рівень емоційного інтелекту*. Третина учасників (36,3%) мають середні показники. У решти учасників опитування присутній низький рівень емоційного інтелекту. Таким чином, показники інтегративного емоційного інтелекту перебувають у більшості (58,8%) дорослих на низькому рівні. Батьки експериментальної групи, як і їхні діти, мають низький рівень інтегративного емоційного інтелекту. Серед жінок

було виявлено більше осіб із високим рівнем емоційної обізнаності, розпізнаванням емоцій, емпатії та інтегративним рівнем емоційного інтелекту порівняно з чоловіками. Також з-поміж жінок присутня більша кількість респондентів із низьким рівнем управління своїми емоціями (див. діаграму).



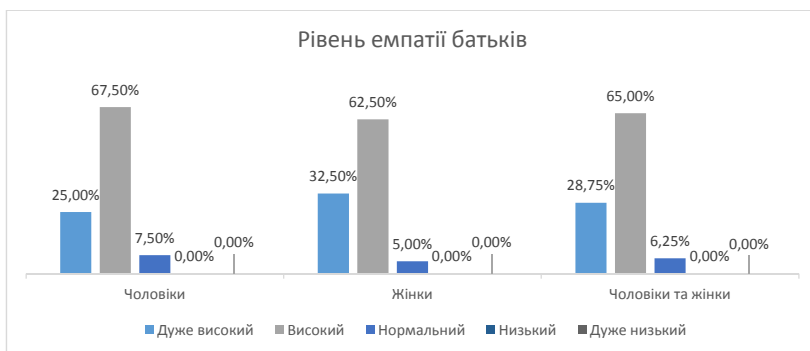
***Результати визначення інтегративного рівня емоційного інтелекту батьків за методикою Н. Холла***

На другому етапі дослідження ми застосували *методику «Виявлення схильності до емпатії»*. При обробці даних нам вдалося отримати такі результати *серед осіб юнацького віку*: 5 респондентів (12,5%) мають дуже високий рівень емпатії. Це 3 хлопця (15%) та 2 дівчини (10%). Високий рівень емпатії присутній у більшості учасників (87,5%). Серед опитуваних школярів не було виявлено осіб із нормальним, низьким чи дуже низьким рівнем емпатії. Значних статевих відмінностей також не знайдено. Тобто юнаки та юнки переважно емоційно-чутливі, соціальні, швидко встановлюють контакт і знаходять спільну мову. Вони зацікавлені у взаємодії з оточенням та вразливі до переживань і проблем інших людей. Діти довіряють власним відчуттям при оцінці різних ситуацій, з якими стикаються у повсякденному й сімейному житті.



***Результати визначення рівня емпатії осіб юнацького віку за методикою «Виявлення схильності до емпатії»***

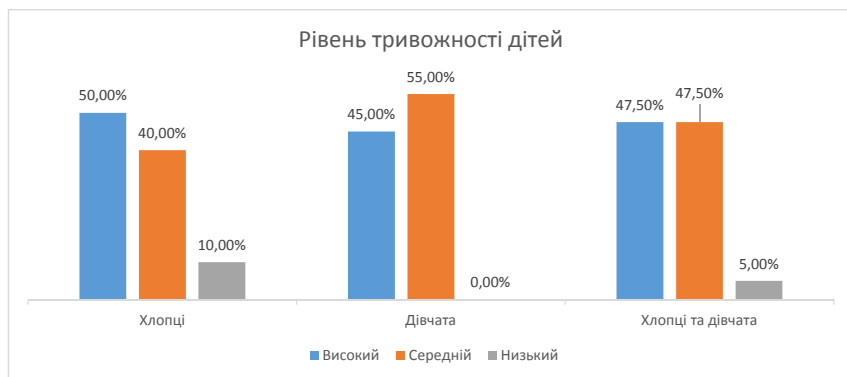
Серед батьків виявлено 23 особи (28,8%) із дуже високим рівнем емпатії. Це 10 чоловіків (25%) і 13 жінок (31,5%). 52 респонденти (65%) мають високий рівень, серед них 27 чоловіків (67,5%) і 25 жінок (62,5%). Нормальний рівень емпатії було виявлено в окремих опитуваних дорослих (6,25%). Не було жодної особи з низьким чи дуже низьким рівнем схильності до емпатії. Серед дорослих жінок із дуже високим рівнем емпатії несуттєво більше, ніж чоловіків. Отож, значній частині батьків, як і дітям, притаманні чуйність, комунікабельність, схильність пробачати та вміння розуміти інших. Вони так само переважно стараються уникати конфліктів, знаходячи компромісні рішення (див. діаграму).



***Результати визначення рівня емпатії батьків за методикою «Виявлення схильності до емпатії»***

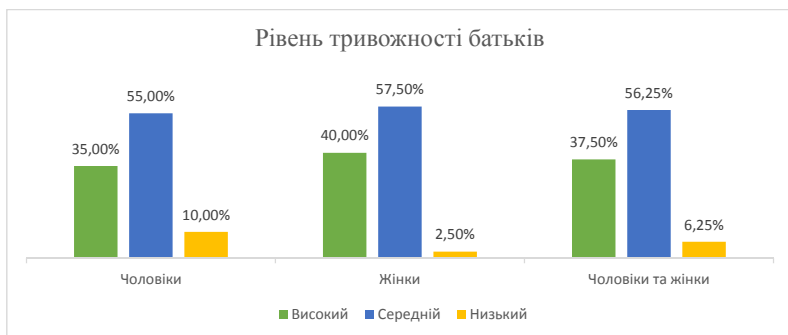
На третьому етапі дослідження ми застосували *тест «Шкала реактивної й особистісної тривожності»*. За допомогою цього опитувальника ми з'ясували, що в 47,5% осіб юнацького віку високий рівень тривожності. Це 10 хлопців (50%) і 9 дівчат (45%). Ще в 47,5% (19 опитуваних) середній рівень, серед них 8 хлопців (40%) і 11 дівчат (55%). 2 хлопців (10%) має низький рівень тривожності, а серед дівчат таких не виявлено. Окрім цього, істотних статевих відмінностей немає. Таким чином, у респондентів майже порівну виявився високий (47,5%) і середній (47,5%) рівні тривожності.

Отже, для частини юнаків і юнок характерне нервове напруження, емоційна нестабільність, а для іншої частини респондентів емоційний стан характеризується збалансованою реакцією на життєві труднощі, відсутність надмірного тривожного фону. Істотних статевих відмінностей немає.



***Результати визначення рівня тривожності осіб юнацького віку за тестом «Шкала реактивної й особистісної тривожності»***

Серед батьків у 37,5% присутній високий рівень тривожності. Це 14 чоловіків (35%) і 16 жінок (40%). 56,3% має середній рівень, це 45 дорослих, із них 22 чоловіка (55%) і 23 жінки (57,5%). Низький мають 6,3% опитуваних, це 4 чоловіка (10%) та 1 жінка (2,5%). Можемо сказати, що серед чоловіків дещо більше тих, у кого низький рівень тривожності, ніж серед жінок. Отож, у дорослих переважає середній рівень тривожності. Серед жінок рівень тривожності вище (див. діаграму).



**Результати визначення рівня тривожності батьків за тестом  
«Шкала реактивної і особистісної тривожності»**

На початку дослідження ми припустили, що існує зв'язок між рівнем розвитку емоційного інтелекту, емпатії та тривожності батьків і відповідними психологічними особливостями їхніх дітей юнацького віку. Для підтвердження гіпотези ми застосували коефіцієнт кореляції Пірсона (Руденко В. М., Руденко Н. М., 2009).

За результатами методики було встановлено:

1. Відсутність зв'язку між показниками емоційного інтелекту батьків та їх дітей юнацького віку. Виявлено лише слабкий зв'язок між показниками емоційного інтелекту в матері та батька ( $r=0,33$ ).

**Матриця парних кореляцій між показниками  
емоційного інтелекту батьків та їхніх дітей**

Батьки/дитина	Кореляції між показниками емоційного інтелекту батьків та їх дітей		
	батько	мати	дитина
батько	1		
мати	0,33	1	
дитина	0,09	0,15	1

2. Певні зв'язки між показниками емпатії батьків та їхніх дітей юнацького віку: між показниками дитини й батька слабкий прямий зв'язок ( $r=0,39$ ) та між показниками емпатії матері й батька помірний прямий зв'язок ( $r=0,51$ ).

**Матриця парних кореляцій між показниками емпатії батьків та їхніх дітей**

Батьки/дитина	Кореляції між показниками емпатії батьків та їх дітей		
	батько	мати	дитина
батько	1		
мати	0,51	1	
дитина	0,39	0,15	1

3. Слабкі прямі зв'язки між показниками тривожності дитини й батька ( $r = 0,23$ ), між показниками тривожності в матері та батька помірний прямий зв'язок ( $r = 0,26$ ) і показниками тривожності в матері та дитини ( $r = 0,28$ ).

**Матриця парних кореляцій між показниками тривожності в батьків та їхніх дітей**

Батьки/дитина	Кореляції між показниками тривожності в батьків та їхніх дітей		
	батько	мати	дитина
батько	1		
мати	0,26	1	
дитина	0,23	0,28	1

Таким чином, між показниками емоційного інтелекту, емпатією і тривожністю у батьків та їхніх дітей були виявлені зв'язки, як правило, прямі й слабкі.

У психологічній літературі досить багато рекомендацій з розвитку емоційного інтелекту, емпатії та зниження тривожності в дітей, батьків і педагогів. Психолог Г. Коваль зазначає, що підлітковий і юнацький вік супроводжуються низкою біологічних та соціальних змін, які значно впливають на психологічний стан і добробут старших школярів. Він пропонує для розвитку емоційного інтелекту опанувати чотири ключові навички:

- здатність розуміти емоційний стан інших людей і визначати емоції, що впливають на взаємини;
- усвідомлення й ідентифікація власних емоцій до того, як вони вплинуть на вашу поведінку чи висловлювання;
- уміння обирати адекватну поведінку під впливом емоцій для досягнення цілей, не завдаючи шкоди іншим;
- використання інформації про емоції інших для ефективної взаємодії (Коваль Г. Ш., 2021).

У сучасному світі розвиток емоційного інтелекту є одним із ключових аспектів виховання дитини. Уміння розпізнавати та керувати своїми емоціями, а також розуміти й співчувати іншим, важливе для успішної соціальної взаємодії.

Психологи пропонують практичні поради та рекомендації для батьків, які допоможуть підвищити рівень емоційного інтелекту їхніх дітей різного віку.

1. *Розвивайте емоційну свідомість.* Допоможіть дитині зрозуміти та назвати свої емоції. Учть її розрізняти їх та розуміти, що викликає ці емоції. Розмовляйте про власні почуття і покажіть приклад, як ви керуєте своїми емоціями.

2. *Вчіть виявляти та розуміти емоції інших.* Навчіть дитину спостерігати за емоціями інших людей. Поясніть, які сигнали вказують на певні емоції, і просіть дитину відгадати, яке почуття переживає людина. Розмовляйте про можливі причини цих емоцій.

3. *Вчіть ефективним стратегіям регуляції емоцій.* Допоможіть дитині розвинути навички саморегуляції, наприклад, диханням або зосередженістю. Вчіть її шукати альтернативні способи вираження негативних емоцій, наприклад, через малювання або письмо.

4. *Стимулюйте співчуття та емоційну відкритість.* Підтримуйте дитину, коли вона виявляє співчуття до інших. Учть її розуміти інші точки зору та висловлювати свої емоції відверто. Заохочуйте її до спілкування з різними людьми та викликайте її інтерес до різних культур (*Як розвивати емоційний інтелект дитини: практичні поради, 2025*).

Американська психологиня А. Шилс пропонує дванадцять способів навчити дитину емпатії.

1. Надавайте емоційну та фізичну підтримку: дослідження показують, що діти, які відчувають стабільну турботу, частіше піклуються про інших у складних ситуаціях.

2. Забезпечте дитину фізичною близькістю: обійми, дотики та інші прояви тепла допомагають краще розуміти емоції інших.

3. Приймайте унікальність дитини: слухайте її, не нав'язуючи своїх припущень. Це вчить толерантності до поглядів, бажань і почуттів інших.

4. Грайте в рольові ігри: розігруйте ситуації, наприклад, труднощі літніх людей. Так діти краще розуміють чужий досвід.

5. Обговорюйте перспективи інших: читайте книжки, дивіться фільми та розбирайте почуття персонажів, чому вони так себе поведуть і що їх до цього спонукало.

6. Виявляйте співчуття та допомагайте вирішувати проблеми: діти, які бачать батьківську підтримку у важкі моменти, частіше переймаються станом інших.

7. Використовуйте моменти сильних емоцій: коли дитина засмучена, поясніть, що інші можуть відчувати подібне у схожих обставинах.

8. Моделюйте емпатію: покажіть, як ви співчуваєте іншим. Обговорюйте ситуації з книг, фільмів чи реального життя.

9. Поясніть зв'язок емоцій і поведінки: допомагайте дитині усвідомлювати, як її почуття впливають на дії, наприклад, як роздратування вплинуло на стосунки з братом.

10. Знаходьте спільне між дитиною та іншими: покажіть схожість з іншими людьми, щоб зміцнити емпатійні почуття.

11. Розповідайте про соціальну важливість правил, замість того, щоб погрожувати покараннями, поясніть, що, наприклад, не можна бити інших, бо це завдає болю, а не тому, що вона дістане покарання.

12. Вчіть неупереджено сприймати світ: пояснійте, що поведінка людей обумовлена їхнім досвідом і обставинами. Наприклад, розкажіть, що вчитель міг підвищити голос через стрес чи складний день (Шилс А., 2025).

С. Харченко сформулювала наступні поради батькам тривожних дітей.

1. Необхідно створити безпечне середовище, щоб дитина могла висловлювати свої хвилювання.

2. Не забороняйте емоцій, а приєднуйтеся до них, нормалізуючи стан дитини, пояснюючи, що такі почуття часом виникають у багатьох.

3. Не знецінюйте страхи дитини та не соромте її. Натомість підтримуйте словами, які надають впевненості: «Я знаю, що ти боїшся, але ти зможеш із цим впоратися».

4. Допоможіть зрозуміти емоцію, яку вона відчуває, і оцінити її інтенсивність за 10-бальною шкалою.

5. Використовуйте техніки для зменшення тривожності, наприклад, майндфулнес, та впроваджуйте їх у щоденне життя.

6. Обговорюйте хвилювання дитини через книжки, мультфільми чи приклади інших дітей.

7. Розкажіть історію про сміливу дитину, яка долає страхи та щасливо дорослішає.

8. Покажіть, як уникнення посилює проблему, і розробіть із дитиною план дій для подолання страху, починаючи з легких завдань.

9. Терпляче підтримуйте дитину, винагороджуйте за успіхи, щоб закріплювати позитивну поведінку.

10. Станьте прикладом для дитини, демонструючи, як ви справляєтеся з тривогою.

11. Використовуйте стримані, але щирі форми заохочення, щоб не підвищувати тривожність. Легка усмішка чи підморгування іноді достатні.

12. Підтримуйте дитину, вірте в її можливості та хваліть за досягнення (Харченко С., 2026).

У літературі представлено психологічні поради батькам підлітків і юнаків з метою налагодження довірливих взаємин. Так, наприклад, психологи проєкту

«Шлях до успіху: формування лідерства та розвиток потенціалу підлітків із ризикованою поведінкою для побудови їх успішного та здорового майбутнього» пропонують наступну психологічну допомогу:

1. Проводити спільну терапію підлітків із батьками. Це допоможе зняти певний перелік питань. Решту можна буде підтягнути в індивідуальній та груповій терапії. Навіть, якщо людина ще не дозріла до правильного рішення, вона має змогу подумати про це в процесі обговорення в групі.

2. Говорити про наболіле. Може здаватися, що це страшно, але варто пам'ятати, що профілактика завжди дає кращі результати, ніж працювати вже з наслідками.

3. Підіймати самооцінку підлітка компліментами, дякувати за допомогу в побутових справах чи приготуванні їжі, поки батьки, наприклад, на роботі.

4. Заохочувати старших дітей приділяти уваги молодшим братам та сестрам кишеньковими коштами та незапланованими подарунками.

5. Спробувати стати друзями для своїх дітей. Можна поділитися з ними своїми труднощами, які ви долали в підлітковому віці. Це про відвертість та ширість, які будуть позитивно впливати на побудову комунікацію з дітьми.

6. Проявляти свою любов. Це можуть бути не лише слова чи подарунки, але й спільно проведений час, прогулянки, спільне заняття спортом (*Як налагодити стосунки між батьками та підлітками? 2025*).

Психолог Г. Лазос (2025) пропонує психокорекційну програму для підлітків та їхніх батьків з метою подолання негативних переживань, емоційної та комунікативної напруги в стосунках. Завдання групової корекції: розвиток у підлітків навичок рефлексії та саморегуляції власних станів і переживань, формування в них ефективних копінг-стратегій подолання емоційних труднощів, розвиток конструктивних способів спілкування з батьками та взаємодії з іншими людьми, створення умов для глибинного пропрацювання основних внутрішніх конфліктів, що позначаються на актуальному самопочутті та поведінці підлітка. На заняттях автор пропонує застосовувати метод кататимно-імагінативної психотерапії (КІП, символдрама). Автор зазначає, що КІП є методом психодинамічного підходу і, відповідно, в якості важливої детермінанти

особистісного розвитку та поведінки людини розглядає її несвідомі психічні процеси (несвідомі фантазії, конфлікти, механізми захисту), а також динаміку їх розвитку у стосунках з об'єктом. По-друге, КІП базується на теоретичному фундаменті класичного психоаналізу та напрямів його сучасного розвитку (теорія потягів, еґо-психологія, теорія об'єктних стосунків, Self-психологія, теорія процесу розвитку). Паралельно з психокорекційною групою підлітків із психологом Г. Лазос працювала психокорекційна група їхніх батьків, які виявили бажання взяти участь у цьому процесі. Батьківська група працювала в менш інтенсивному режимі – 1 раз на 2 тижні, тривалість заняття була 1,5-2 години.

Серед психологів України відома тренінгова програма «Батьківство без стресу». Автори зазначають, що позитивне батьківство – це умова взаємин між батьками й дітьми, яка характеризується готовністю батьків розпізнавати та задовольняти потреби дітей у безпеці; міцною емоційною прив'язаністю; створенням відчуття прийняття, автономії та компетентності; встановленні реалістичних меж, самоконтролі та дисципліні. Позитивне батьківство передбачає володіння батьками вмінням підтримувати дітей в емоційно складних ситуаціях. Програма має 3 модулі. Модуль перший призначений для батьків та осіб, які їх замінюють, виховують дітей різного віку (8 занять). Модуль другий розроблений для батьків та осіб, які їх замінюють, виховують дітей дошкільного та молодшого шкільного віку (4 заняття). Модуль третій – для батьків та осіб, які їх замінюють, виховують підлітків (3 заняття) (*Батьківство без стресу: посібник для спеціалістів, 2025*).

Мета програми – поліпшення стосунків між батьками й дітьми шляхом розвитку та підтримання навичок позитивного батьківства; формування навичок розпізнавання стресових реакцій дітей та ознайомлення зі способами якнайкращого реагування на них; надання першої психологічної допомоги, а також сприяння розвитку стресостійкості батьків та осіб, які їх замінюють.

Завдання програми:

1. Ознайомити з особливостями та проявами вікових криз у дітей та розглянути різні стратегії взаємодії у вихованні.

2. Сприяти розумінню особливостей сприйняття стресових ситуацій дітьми різного віку, а також розвивати вміння розпізнавати можливі прояви стресових реакцій у дітей.

3. Розвивати навички моніторингу (розпізнавання) та подолання стресових реакцій у батьків (осіб, які їх замінюють).

4. Формувати базові вміння у батьків (осіб, які їх замінюють) щодо надання першої психологічної допомоги задля стабілізації психоемоційного стану дітей.

5. Сприяти розумінню учасниками важливості ненасильницьких методів взаємодії та позитивного батьківства.

У психологічній літературі батькам пропонуються наступні поради у налагодженні взаємин із підлітками:

- підтримувати, витримувати, приймати дитину-підлітка (а ще – запастись терпінням), бо буде непросто;

- давати лише необхідну допомогу (не робити за дитину, а дати можливість отримати власний досвід – нехай і негативний);

- проявляти повагу до його особистих кордонів та особистого простору; разом із тим, утримувати межі та кордони (правила, які не можуть порушуватись) – батьки мають все ще залишатись головними в сімейній системі;

- перед батьками в цей період стоїть складна задача: дати достатню свободу й довіру та залишитись із правилами та батьківським авторитетом, і дитина має усвідомити, що сім'я – це не поле бою, а тил і захист (Габріель К., 2025).

Таким чином, у сучасному сімейному середовищі батьківський вплив на розвиток особистості дитини відіграє важливу роль. Дослідження підтверджують, що роль батьків є ключовою у формуванні психології дитини, від якої залежить її подальше життя і взаємодія зі світом. Родинне середовище має велике значення для формування особистості дитини. Батьки є важливими моделями для своїх дітей і їхні дії та поведінка мають великий вплив на розвиток нащадків. Взаємодія з батьками впливає на психологічні, емоційні та когнітивні процеси дитини, її самооцінку та здатність до соціальної взаємодії.

Наше дослідження показало, що більшість батьків та їхніх дітей мають недостатній рівень парціального та інтегративного емоційного інтелекту. Респонденти не повною мірою усвідомлюють власні та чужі емоції, не можуть ефективно керувати ними та використовувати їх для досягнення особистих і командних цілей. Суттєвих статевих відмінностей у показниках парціального та інтегративного емоційного інтелекту не було виявлено. Кореляційний аналіз показав, що не існує зв'язків між показниками емоційного інтелекту батьків та їхніх дітей юнацького віку. Проте, встановлено слабкий зв'язок між показниками емоційного інтелекту матері та батька ( $r=0,33$ ).

У більшості (87,5%) осіб юнацького віку й у більшості (65%) батьків виявлено високий рівень емпатії. Респондентам обох експериментальних груп притаманні чуйність, комунікабельність, схильність пробачати та вміння розуміти інших. Значних статевих відмінностей у показниках емпатії серед учнів не знайдено. Високий рівень емпатії більше виражений у дорослих респондентів жіночої статі. За результатами методики визначення емпатії між показниками батьків та їх дітей юнацького віку були виявлені певні статистичні зв'язки: між показниками дитини й батька слабкий прямий зв'язок ( $r=0,39$ ) і між показниками емпатії матері та батька помірний прямий зв'язок ( $r=0,51$ ).

За результатами «Шкали реактивної й особистісної тривожності» в учнів майже порівну виявився високий (47,5%) і середній (47,5%) рівні тривожності. Тобто для частини юнаків та юначок характерні нервові напруження, емоційна нестабільність, а для іншої частини респондентів емоційний стан характеризується збалансованою реакцією на життєві труднощі, відсутність надмірного тривожного фону. Істотних статевих відмінностей немає. У батьків переважає середній рівень тривожності (56,3%). Серед жінок рівень тривожності вище. Слабкі прямі зв'язки виявилися між показниками тривожності дитини й батька ( $r=0,23$ ), між показниками тривожності матері та батька помірний прямий зв'язок ( $r=0,26$ ) і показниками тривожності матері та дитини ( $r=0,28$ ). На нашу думку, вплив батьків на юнаків та дівчат зберігається у сім'ї, але стає більш опосередкованим. Слабкі прямі кореляційні зв'язки між досліджуваними

показниками підтверджують теорії про те, що в юнацькому віці референтна група (друзі, однокласники) починає важити більше, ніж батьки.

Перспективою нашого дослідження є вивчення емоційних чинників батьківства, що трансформуються в умовах невизначеності (війна, вимушена міграція), а також розроблення корекційних програм для розвитку емоційної компетентності батьків і формування гармонійних взаємин із дітьми підліткового та юнацького віку.

**Системний підхід до викладання дисципліни  
«Соціальна та корекційна педагогіка»: психологічні аспекти  
професійної підготовки соціальних працівників**

*Освіта не є підготовкою до життя;  
освіта – це саме життя*

*Джон Дьюї*

Системний підхід у психолого-педагогічній науці є фундаментальною методологією, що забезпечує цілісність освітнього процесу та інтеграцію психологічних, соціальних і культурних вимірів. Відповідно до загальної теорії систем Л. фон Бергаланфі, освітній простір функціонує як відкрита система, яка постійно перебуває у взаємодії із соціокультурним середовищем і потребує динамічної рівноваги між стабільністю та розвитком (Bertalanffy L. von, 2015). У сучасних дослідженнях наголошується, що системність у педагогіці означає відмову від редукціонізму та фрагментарності на користь інтегративного бачення, де навчання визначають як процес, що охоплює вхідні дані (психологічні особливості студентів), процес (методи та технології навчання), вихід (сформовані компетентності) та середовище (соціальний контекст) (Spain S., 2019).

Системний підхід у вищій школі дозволяє інтегрувати міждисциплінарні знання, поєднувати соціальну роботу, психологію та педагогіку, створюючи цілісну модель професійної підготовки. Системна візія забезпечує врахування багаторівневих взаємозв'язків між педагогічними та психологічними чинниками, що визначає ефективність освітніх програм (Goode G. S. & MacGillivray L., 2023). У XXI столітті системний підхід набуває особливого значення у зв'язку з викликами глобалізації, цифровізації та інклюзивності освіти. Він стає не лише методологічним інструментом, але й філософією освітнього простору, яка формує нову якість професійної підготовки (Meadows D., 2008; Skyttner L., 2015; Midgley G., 2000).

*Місце соціальної та корекційної педагогіки у професійній підготовці соціальних працівників*

Соціальна та корекційна педагогіка займають стратегічне місце у формуванні професійної компетентності соціальних працівників, оскільки саме вони забезпечують інтеграцію педагогічних і психологічних знань у практику соціальної роботи. Соціальна педагогіка, за визначенням відомого британського дослідника Пола Стівенса, є міждисциплінарною галуззю, що поєднує освітні, соціальні та психологічні аспекти, спрямовані на підтримку особистості у процесі соціалізації та подолання кризових ситуацій (Stephens P., 2013). У професійній підготовці соціальних працівників соціальна педагогіка виконує функцію формування ціннісних орієнтацій, емпатії, комунікативних навичок та здатності до критичного аналізу соціальних процесів. Вивчення цієї дисципліни забезпечує майбутніх фахівців знаннями про соціальні інститути, механізми підтримки та методи роботи з різними групами населення, зокрема з маргіналізованими та вразливими категоріями (Cameron C., Moss P., 2011).

Корекційна педагогіка так само зорієнтована на роботу з особами, які мають особливі освітні потреби, порушення розвитку чи соціальної адаптації. Вона формує в соціальних працівників психологічну готовність до індивідуалізованої підтримки, навички діагностики та корекції поведінкових і когнітивних труднощів, а також здатність до співпраці з фахівцями суміжних галузей – психологами, медиками, педагогами спеціальної освіти (Синьова В. М., Гаврилова О. В., 2015).

Поєднання соціальної та корекційної педагогіки в навчальних програмах вищої школи створює цілісну систему професійної підготовки, де майбутній соціальний працівник здобуває не лише теоретичні знання, але й практичні навички роботи у складних соціальних контекстах. Це забезпечує формування комплексної професійної ідентичності, що відповідає сучасним вимогам до соціальної роботи як науки і практики.

*Актуальність, мета і завдання дослідження психологічного виміру у викладанні соціальної та корекційної педагогіки*

Сьогодні викладання соціальної та корекційної педагогіки у вищій школі актуалізується в контексті необхідності підвищення якості професійної підготовки соціальних працівників. Адже саме ці дисципліни формують здатність працювати з різними соціальними групами в умовах гострої соціальної дестабілізації. Психологічний вимір навчального процесу має забезпечувати розвиток емпатії, стресостійкості та навичок комунікації, що є базовими компетентностями соціальної роботи. Особливої актуальності психологічна складова набуває в умовах війни, довготривалої невизначеності та постійного соціального тиску, коли майбутні фахівці мають бути готовими як до професійних викликів, так і до роботи в середовищі підвищеної психологічної напруги, зберігаючи внутрішню стійкість та здатність підтримувати інших.

Наразі в науковій літературі питання викладання соціальної та корекційної педагогіки розглядають переважно крізь призму методичних і змістовних аспектів. Українські дослідники, зокрема І. Астремська, С. Карсканова, О. Огурцова, М. Супрун, М. Тищенко та інші, акцентують увагу на організації навчального процесу, розробці програм і дидактичних матеріалів, а також на специфіці підготовки студентів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Соціальна педагогіка у вищій школі розглядається як дисципліна, що інтегрує знання про соціальні інститути та механізми підтримки з психологічними аспектами взаємодії (Капська А. Й., 2000). Вона постає як дисципліна, що формує готовність майбутніх соціальних працівників до роботи з людьми з порушеннями розвитку чи труднощами адаптації, яка особливо потребує спеціальних психологічних знань і практик (Капська А. Й., 2003). Зарубіжні автори, серед яких М. Айнскоу, Д. Мітчелл, Л. Флоріан та інші, досліджують проблеми викладання корекційної педагогіки, інклюзивні практики, педагогічні стратегії та моделі інтеграції соціальної роботи в освітній контекст. Науковці підкреслюють значення поєднання педагогічних і психологічних підходів у підготовці соціальних працівників. Дослідження показують, що соціальна педагогіка в навчальних програмах сприяє розвитку

критичного мислення та професійної рефлексії, доводять важливість корекційних практик для формування навичок індивідуалізованої підтримки в соціальній роботі (Fraser S. et al., 2009).

Варто відзначити, що змістовний компонент соціальної та корекційної педагогіки включає знання з різних галузей психології – вікової, соціальної, психології розвитку, особистості, комунікації та кризових станів. Однак роль психології не обмежується теоретичним засвоєнням знань із цієї галузі науки: кожен із цих напрямів має бути інтегрований у навчальний процес через психолого-педагогічний вплив, спрямований на формування професійної ідентичності майбутнього соціального працівника. Таким чином, освітній процес здійснює подвійний психологічний вплив: він забезпечує оволодіння спеціальними знаннями та водночас трансформує їх у внутрішні ресурси студента – стійку мотивацію, емпатію, стресостійкість, рефлексивність і здатність до саморегуляції, що визначають якість його майбутньої професійної діяльності.

Аналіз наукових джерел дає підстави стверджувати, що методичний і змістовний виміри викладання соціальної та корекційної педагогіки на цьому етапі достатньо висвітлено, тоді як психологічний аспект професійної підготовки соціальних працівників залишається менш опрацьованим і потребує спеціального вивчення. Саме тому актуальним є дослідження системного підходу до викладання соціальної та корекційної педагогіки з акцентом на психологічні аспекти, що дозволяють забезпечити цілісну професійну підготовку майбутніх фахівців.

У пропонованому дослідженні обґрунтовано системний підхід до викладання соціальної та корекційної педагогіки у вищій школі з урахуванням психологічних аспектів професіоналізації соціальних працівників. Реалізація поставленої мети передбачає розв'язання таких завдань:

- проаналізувати сучасні концепції викладання соціальної та корекційної педагогіки;

- визначити психологічні чинники, що впливають на формування професійної компетентності соціальних працівників при вивченні цих дисциплін;
- дослідити інтеграцію педагогічних і психологічних знань у навчальних програмах з соціальної та корекційної педагогіки;
- окреслити практичні моделі викладання соціальної та корекційної педагогіки, які забезпечують розвиток стійкої мотивації, емпатії, стресостійкості та професійної рефлексії в соціальних працівників.

Методологія дослідження ґрунтується на системному аналізі освітнього процесу (Bertalanffy L. von, 2015; Spain S., 2019), українській педагогічній концепції (Капська А. Й., 2000; Капська А. Й., 2003), компаративній аналітиці (Зубченко С. О., Каплан Ю. Б., Тищенко Ю. А., 2020) та психологічній теорії розвитку особистості (Bronfenbrenner U., 2009). Використано методи контент-аналізу наукових джерел, порівняльний аналіз освітніх практик та структурно-функціональний підхід до оцінки навчальних програм.

#### *Взаємозв'язок освітнього простору та професійної ідентичності студента*

Професійна ідентичність соціального працівника формується у процесі навчання як складна конструкція, що поєднує знання, цінності та досвід практичної взаємодії. Освітній простір вищої школи виступає середовищем соціалізації, де студент поступово переходить від статусу споживача знань до позиції майбутнього фахівця, здатного діяти у складних соціальних контекстах. Соціальна педагогіка в цьому процесі виконує функцію інтелектуального ядра, яке забезпечує розуміння закономірностей соціалізації, механізмів підтримки та захисту різних груп населення. Під час вивчення соціальної педагогіки у студента формується здатність до аналізу соціальних процесів і критичного осмислення власної ролі у професійній діяльності (Капська А., 2000). Корекційна педагогіка так само вводить майбутнього соціального працівника у сферу роботи з людьми, які мають особливі освітні потреби, і в такий спосіб розширює горизонти професійної ідентичності. Інклюзивна освіта створює умови для

розвитку толерантності, емпатії та готовності до індивідуалізованої підтримки, що є ключовими характеристиками професійної самосвідомості соціального працівника (Капська А. Й., 2000; Столярик О., Семигіна Т., 2023).

Західні концепції додають важливі акценти. У теорії «спільнот практики» (Wenger E., 2009) доведено, що професійна ідентичність виникає через участь у колективних освітніх і практичних процесах, де знання набувають соціального виміру. Інтеграція студента в навчальну спільноту забезпечує його професійне самовизначення та готовність до майбутньої діяльності (Tinto V., 2012). Соціальна педагогіка в навчальних програмах сприяє розвитку рефлексивності та критичного мислення, які забезпечують зрілу професійну ідентичність (Cameron C., Moss P., 2011). Психологічний вимір цього процесу полягає у формуванні внутрішньої готовності студента до виконання професійних ролей. У. Бронфенбреннер показав, що розвиток особистості відбувається у взаємодії з соціальним середовищем, і університетська освіта є важливою мікросистемою цього процесу (Bronfenbrenner U., 2009). Один з відомих американських психологів Деніел Големан довів, що розвиток емоційного інтелекту у студентів є необхідною умовою для формування зрілої професійної ідентичності, особливо у сферах, пов'язаних із соціальною роботою (Goleman D., 1995).

Таким чином, професійна ідентичність студента не є результатом лише академічної підготовки. Вона є інтегративним процесом, у якому викладання соціальної та корекційної педагогіки поєднується з психологічними механізмами розвитку, створюючи цілісну модель професійного становлення майбутнього соціального працівника.

*Системний підхід як інтеграція знань із соціальної роботи,  
психології та педагогіки*

Системний підхід у професійній освіті соціальних працівників не зводиться до механічного поєднання дисциплін. Його сутність полягає у створенні нової парадигми, де знання з різних галузей утворюють цілісну модель професійної підготовки. Це означає перехід від дисциплінарної ізоляції до інтегративного мислення, яке дозволяє студенту бачити соціальні проблеми в

багатовимірному контексті. У соціальній роботі системність проявляється у здатності враховувати взаємозв'язки між індивідуальними потребами клієнта та структурними чинниками суспільства. Як зазначає британський дослідник Малкольм Пейн, сучасна соціальна робота функціонує на перетині мікро- та макрорівнів, і саме системний підхід дозволяє поєднувати індивідуальну допомогу з аналізом соціальних політик. Це відкриває нову смислову площину для освітнього процесу: студент навчається мислити не лише категоріями «клієнт – проблема», але й у вимірі «система – взаємодія – трансформація» (Payne M., 2014).

Психологія в системному баченні виконує роль пояснювальної основи, яка дозволяє зрозуміти внутрішні механізми поведінки та розвитку особистості. Один із засновників теорії соціального навчання Альберт Бандура в теорії соціального навчання показав, що професійна ідентичність формується через моделювання поведінки та взаємодію з референтними групами (Bandura A., 2017). Для соціальної роботи це означає, що підготовка майбутніх фахівців має включати не лише знання про психічні процеси, але й розуміння того, як ці процеси інтегруються в соціальні практики.

Педагогіка в системному підході виступає не просто організаційним каркасом, а методологією інтеграції знань. Дж. Дьюї наголошував, що освіта має бути процесом досвіду, де знання набувають значення лише у практичному застосуванні (Dewey J., 2007). У викладанні соціальної та корекційної педагогіки це означає, що дисципліни не можуть існувати як ізольовані курси: вони повинні бути вплетені у практику соціальної роботи, створюючи умови для формування професійної ідентичності через досвід взаємодії з реальними соціальними ситуаціями.

Інтеграція трьох галузей знань – соціальної роботи, психології та педагогіки – у системному підході створює нову якість професійної освіти. Як зазначає британська експертка у сфері соціальної роботи Л. Домінеллі, соціальна робота потребує фахівців, здатних мислити критично й діяти у складних соціальних обставинах, де поєднуються індивідуальні та структурні чинники (Dominelli L., 2002). Це можливо лише тоді, коли освітній процес будується як

система, де психологічні знання про особистість інтегруються з педагогічними методами навчання й соціальними практиками підтримки.

Таким чином, системний підхід у викладанні соціальної та корекційної педагогіки відкриває нову смислову локусу: він дозволяє студенту засвоїти окремі дисциплінарні знання та сформувані цілісне бачення своєї майбутньої діяльності як соціального працівника, здатного діяти в багаторівневих соціальних системах.

*Соціальна педагогіка в системі професійної  
підготовки соціальних працівників*

Показово у плані пошуку єдності теорії та практики є історія інституалізації соціальної педагогіки як науки. Довгий час соціальна педагогіка перебувала у стані методологічної невизначеності. Її науковий статус коливався між педагогікою та соціологією: у працях П. Наторпа соціальна педагогіка постає як «педагогіка суспільства», що має гармонізувати відносини між індивідом і соціумом (Natorp P., 2008); у Г. Радлінської – як соціологічна дисципліна, що досліджує процеси соціального виховання (Radlinska H., 2018). У вітчизняній традиції радянського періоду вона часто розглядалася як допоміжна галузь соціології, позбавлена власної автономії.

Принциповий злам відбувся наприкінці ХХ століття, коли соціальна робота була визнана самостійним фахом і науковою галуззю. Це означало, що соціальна педагогіка перестала бути міждисциплінарним додатком і стала галузевою педагогікою соціальної роботи. Вона отримала чітке місце в системі професійної підготовки: забезпечувати педагогічні механізми формування компетентностей, необхідних для діяльності соціального працівника. Психолого-педагогічний вплив соціальної педагогіки на майбутніх соціальних працівників має кілька концептуальних вимірів.

*Ціннісна інтеграція.* Соціальна педагогіка вводить студентів у простір гуманістичних цінностей, які визначають соціальну роботу: гідність людини, права людини, соціальна справедливість. Теорія та практика соціальної

педагогіки формують здатність критично осмислювати соціальні процеси та приймати етичні рішення (Капська А. Й., 2000).

*Психологічний розвиток як складова компетентності.* Соціальна педагогіка працює з психологічними механізмами – стійкою мотивацією, емпатією, стресостійкістю, здатністю до саморегуляції. Дослідження емоційного інтелекту засвідчують, що здатність розпізнавати й регулювати емоції є ключовою умовою професійної готовності (Goleman D., 1995).

*Інклюзивний вимір.* Соціальна педагогіка формує готовність працювати з людьми, які мають особливі освітні потреби. Це не лише педагогічна, але й психологічна компетентність – здатність до прийняття різноманітності як ресурсу, а не проблеми; схильність до емпатійної підтримки та індивідуалізованого підходу (Капська А. Й., 2003).

*Практико-орієнтованість.* У контексті ідей Дж. Дьюї соціальна педагогіка реалізує принцип «знання через досвід». Вона вводить студентів у реальні соціальні контексти через практику, волонтерство, стажування, де теорія співвідноситься з конкретними соціальними ситуаціями (Dewey J., 2007).

*Рефлексивність і критичне мислення.* Соціальна педагогіка формує здатність не лише діяти, але й осмислювати власні дії в контексті етичних і соціальних вимог. Це забезпечує розвиток професійної рефлексії, необхідної для зрілої ідентичності соціального працівника (Cameron C., Moss P., 2011).

Отже, соціальна педагогіка в системі професійної підготовки – це не просто навчальна дисципліна. Вона визначає спосіб мислення майбутнього соціального працівника. Її завдання полягає в тому, щоб перевести студента з рівня засвоєння знань на рівень конструювання професійної ідентичності: через досвід, рефлексію та залучення в соціальні контексти. У цьому сенсі соціальна педагогіка є методологічним фундаментом професійної освіти соціальних працівників. Вона формує компетентності як цілісні комплекси – знання, цінності, емоційну готовність, критичне мислення, здатність діяти в багаторівневих соціальних системах тощо.

### *Психологічні аспекти роботи з різними соціальними групами*

Робота соціального працівника передбачає готовність працювати із різними групами клієнтів, що мають власні психологічні особливості, потреби та механізми взаємодії. Саме психологічний вимір у підготовці фахівців визначає ступінь ефективності їхньої подальшої професійної діяльності: здатність розуміти внутрішні процеси групи, її динаміку та індивідуальні переживання учасників. Розглянемо далі, як екстраполюються знання з психології у практичну діяльність соціального працівника з підтримки різних груп клієнтів.

*1. Робота з дітьми та підлітками.* Психологічний аспект тут залежить від урахування вікових особливостей розвитку. Теорія когнітивного розвитку Ж. Піаже засвідчує, що мислення дитини змінюється поетапно, і соціальний працівник має адаптувати комунікацію відповідно до рівня когнітивних можливостей клієнтів (Piaget J., 2001). Важливим є також розуміння процесів ідентичності в підлітковому віці, коли підтримка та визнання з боку дорослих стають критично значущими для формування позитивного «Я-образу» (Erikson E., 2022).

*2. Робота з сім'ями.* Сім'я є системою, де взаємодія її членів визначається емоційними зв'язками та ролями. Теорія сімейних систем М. Боуена підкреслює важливість розуміння міжособистісної динаміки, рівня диференціації особистості та механізмів передачі емоційних патернів (Bowen M., 2004). Соціальний працівник має враховувати, що проблеми окремого члена сім'ї часто відображають загальну дисфункцію системи, і робота повинна бути спрямована на відновлення балансу у всій родині.

*3. Робота з людьми похилого віку.* Психологічні аспекти пов'язані з подоланням кризових переживань, що активізуються із втратою соціальних ролей, самотністю та фізичними обмеженнями. Теорія стадій психосоціального розвитку Е. Еріксона описує пізній етап як боротьбу між цілісністю та відчаєм (Erikson E., 2022). Соціальний працівник має допомогти людині похилого віку зберегти відчуття значущості та інтеграції в соціум, використовуючи методи підтримки, активізації пам'яті та залучення до спільнот.

4. *Робота з людьми з інвалідністю.* Психологічний вимір виявляється в подоланні бар'єрів стигматизації та формуванні позитивної самооцінки. Теорія соціальної ідентичності Анрі Тешфела підкреслює, що належність до групи може бути джерелом як підтримки, так і дискримінації (Tajfel H., 2010). Завдання соціального працівника – створити умови для інтеграції, де людина з інвалідністю відчуває себе повноправним учасником соціальних процесів.

5. *Робота з маргіналізованими групами.* До таких груп належать мігранти, безробітні, люди, що пережили травматичні події, люди, що живуть із ВІЛ/СНІД тощо. Психологічний аспект тут відображено в розумінні феномену соціальної ексклюзії та його впливу на психіку. Дослідження відомого соціолога П'єра Бурдьє демонструють, що соціальний капітал і культурні ресурси визначають можливості інтеграції (Bourdieu P., 2013). Соціальний працівник має допомогти клієнтам відновити відчуття контролю над життям і знайти нові ресурси для соціальної адаптації.

6. *Робота з групами ризику.* Це молодь, схильна до девіантної поведінки, люди з досвідом залежностей. Психологічний аспект розкриває розуміння механізмів групового тиску та формування поведінкових патернів. Теорія соціального навчання Альберта Бандури доводить, що поведінка формується через моделювання та спостереження. Соціальний працівник має створювати альтернативні моделі поведінки та підтримувати позитивні групові практики (Bandura A., 2012).

Психологічні аспекти роботи з різними соціальними групами визначають якість професійної діяльності соціального працівника. Вони вимагають від нього відходу від суто знання теорій розвитку та соціальної поведінки і входження в саму тканину суспільного життя, де затребувані здатність до емпатії, рефлексії та адаптації комунікації. Кожна група має власну динаміку, і саме розуміння психологічних аспектів цієї динаміки дозволяє соціальному працівнику будувати ефективні стратегії підтримки та інтеграції.

## *Вплив освітнього середовища на розвиток емпатії, комунікативних навичок та професійної рефлексії соціальних працівників*

Система вищої освіти у сфері соціальної роботи має власні підходи до забезпечення психологічних аспектів підготовки фахівців для соціальної сфери. Атмосфера навчання, структура взаємодії між студентами та викладачами, способи організації практики – усе це формує внутрішні механізми розвитку особистості. Саме тут закладаються основи емпатії, комунікативної культури та професійної рефлексії, які є ключовими для зрілості майбутнього соціального працівника.

Емпатія є психологічним механізмом, вона не виникає як абстрактна риса, а формується через досвід співпереживання в навчальних ситуаціях. Коли студент стикається з різними життєвими історіями – у кейсах, ролевих іграх, волонтерських програмах – він вчиться входити в позицію іншої людини. Карл Роджерс наголошував, що емпатія розвивається в середовищі прийняття та довіри (Rogers C., 2004). Для майбутнього соціального працівника це означає набуття здатності розпізнавати емоційні стани клієнтів і реагувати на них не формально, а з етичним відчуттям відповідальності.

Університетська група функціонує як модель соціальної взаємодії, де здобуваються комунікативні навички в результаті групової динаміки. Тут студенти навчаються вести дискусію, аргументувати, слухати й домовлятися. Альберт Бандура довів, що поведінкові моделі засвоюються через спостереження та наслідування (Bandura A., 2012). Викладачі й наставники виступають носіями комунікативної культури, а групові проекти створюють умови для розвитку діалогічності та здатності до співпраці. Це формує готовність до професійного діалогу у складних соціальних ситуаціях, де комунікація є не лише інструментом, але й способом побудови довіри.

Рефлексія як *інтелектуальна й психологічна зрілість* виникає тоді, коли студент має змогу співвіднести власні дії з професійними стандартами та етичними вимогами. У концепції «рефлексивного практика» відомого американського дослідника Дональда Шона зазначається, що професійне мислення формується через постійне осмислення досвіду (Schön D., 2017).

Університетська практика, супервізія та аналіз кейсів створюють умови для розвитку цієї здатності. Рефлексія стає інструментом саморегуляції та критичного мислення, що дозволяє діяти усвідомлено й відповідально.

Емпатія, комунікативні навички та рефлексія утворюють цілісну систему психологічних механізмів. Уміння розуміти іншого безпосередньо пов'язане зі здатністю вести діалог, а рефлексія забезпечує критичне осмислення цієї взаємодії. Освітнє середовище, яке підтримує співпрацю, інклюзивність та практичну спрямованість, сприяє їхньому одночасному розвитку. Цифровізація та мультикультурність змінюють характер університетського навчання. Сьогодні формування емпатії та комунікативних навичок відбувається не лише у фізичних аудиторіях, але й у віртуальних середовищах, міжкультурних групах та інклюзивних практиках. Це вимагає від освітньої системи нових підходів, де психологічна складова навчання стає головним чинником професійної зрілості. Освітнє середовище вищої школи має цілеспрямовано забезпечувати їхню психологічну готовність до професійної діяльності, коли емпатія набуває етичної глибини, комунікативні навички – практичної гнучкості, а рефлексія – інтелектуальної зрілості.

#### *Корекційна педагогіка як складова професійної освіти соціальних працівників*

Корекційна педагогіка в системі професійної освіти соціальних працівників також виконує концептуально визначальну функцію. Вона формує здатність майбутнього фахівця із соціальної роботи працювати з людьми, які мають порушення розвитку, особливі освітні потреби чи перебувають у стані соціальної дезадаптації. Її завдання не зводяться до «корекції» у вузькому сенсі, а охоплюють широкий спектр психолого-педагогічних впливів, що забезпечують інтеграцію клієнта в соціум. Розглянемо далі основні з них.

*Опанування спеціалізованих технологій.* Майбутній соціальний працівник має засвоїти широкий спектр корекційних методів – від сенсорної інтеграції та логопедичних програм до арт-терапії й інноваційних психокорекційних практик.

Завдання полягає не в механічному знанні технік, а у вмінні адаптувати їх до конкретних випадків, враховуючи індивідуальні особливості клієнта.

*Розвиток професійної спостережливості.* Корекційна педагогіка навчає розпізнавати приховані ознаки дезадаптації: зміни в невербальній поведінці, мікрореакції, емоційні коливання. Це завдання вимагає від студента тонкої психологічної чутливості, яка стає інструментом раннього втручання.

*Інтеграція педагогічних і психологічних підходів.* Робота з клієнтами часто потребує одночасного застосування дидактичних прийомів і психотерапевтичних технік. Завдання корекційної педагогіки – навчити майбутнього соціального працівника поєднувати ці підходи в цілісну систему впливу.

*Формування навичок індивідуалізації.* Кожен клієнт має власну історію, ресурси й обмеження. Корекційна педагогіка ставить завдання навчити студентів будувати індивідуальні програми підтримки, які враховують не лише діагноз чи соціальний статус, але й мотивацію, сімейне оточення, культурні чинники.

*Підготовка до мультидисциплінарної співпраці.* Соціальний працівник зазвичай діє у складі мультидисциплінарної команди. До неї входять психологи, дефектологи, логопеди, лікарі. Корекційна педагогіка формує здатність інтегруватися в такі команди, розуміти специфіку суміжних професій і координувати власні дії.

*Етична компетентність.* Робота з людьми, які мають особливі потреби, вимагає підвищеної делікатності. Завдання корекційної педагогіки – сформувати у студентів усвідомлення етичних меж професійної діяльності, уникнення стигматизації, створення атмосфери прийняття й довіри.

*Психологічна готовність до складних випадків.* Корекційна педагогіка готує студентів до ситуацій, де результат не є швидким чи очевидним. Це завдання передбачає формування стресостійкості, витримки, здатності до довготривалої підтримки клієнта та професійної рефлексії.

Отже, завдання корекційної педагогіки в підготовці соціальних працівників сформувати комплексну готовність до роботи з людьми, які потребують особливого підходу: знання методик, психологічну чутливість,

індивідуалізацію, етичну зрілість та здатність до співпраці в мультидисциплінарних командах. Її роль полягає в тому, щоб навчити майбутнього фахівця діяти у складних, часто непередбачуваних ситуаціях, де потрібна не лише технічна підготовка, але й глибоке розуміння людини як особистості. Саме ця багатогранність робить корекційну педагогіку ключовою складовою професійної освіти соціальних працівників.

*Психологічні механізми адаптації та підтримки осіб з особливими освітніми потребами*

У центрі корекційної педагогіки психологічна адаптація осіб з особливими освітніми потребами виявляється як процес, що охоплює емоційні, когнітивні та соціальні механізми. Психологічна адаптація і соціальна адаптація таких осіб часто ускладняється супутніми розладами особистості, що виникають як вторинні наслідки відставання в розвитку. Саме тому підтримка має бути спрямована не лише на педагогічну компенсацію, але й на роботу з глибинними психологічними структурами. Варто виділити ключові елементи процесу психологічної адаптації і соціальної інтеграції осіб з особливими освітніми потребами.

*Емоційно-регулятивний механізм.* Особи з когнітивними порушеннями нерідко демонструють підвищену тривожність, імпульсивність чи афективні вибухи, що можуть набувати форми тривожних або обсесивно-компульсивних проявів (Beck A. T., Davis D. D. & Freeman A., 2015). Психологічна підтримка передбачає опанування технік саморегуляції, використання когнітивно-поведінкових стратегій та формування стабільного середовища, яке мінімізує фактори стресу.

*Соціальна інтеграція та ідентичність.* Відсутність позитивної соціальної ідентифікації може сприяти формуванню залежних або унікальних типів особистісних розладів. Теорія соціальної ідентичності доводить, що належність до групи є ключовим чинником психологічної стійкості (Tajfel H., 2010). Завдання соціального працівника – забезпечити інтеграцію клієнта в навчальний або трудовий колектив, що знижує ризик патологічних моделей поведінки.

*Когнітивна адаптація.* Відставання в розвитку часто супроводжується труднощами в мисленні, пам'яті, увазі. На цьому ґрунті можуть виникати ригідні або інфантильні риси особистості (Millon T., 2004). Психологічна підтримка реалізується через використання стратегій когнітивної корекції: структуроване навчання, мнемотехніки, розвиток виконавчих функцій. Це дозволяє компенсувати когнітивні дефіцити й зменшити ризик вторинних розладів.

*Комунікативна компенсація.* Порушення мовлення чи труднощі в соціальній комунікації можуть сприяти розвитку шизоїдних або унікальних рис особистості. Підтримка проявляється в розвитку альтернативних каналів комунікації – жести́ва мова, комунікативні технології, невербальні засоби (Rogers C., 2004). Це зменшує відчуття ізоляції та сприяє формуванню позитивної самооцінки.

*Мотиваційна підтримка.* Низька самооцінка та досвід постійних невдач можуть призводити до депресивних чи залежних тенденцій. Психологічна підтримка має бути спрямована на створення ситуацій успіху, розвиток внутрішньої мотивації та формування відчуття контролю над власним життям (Bandura A., 2012).

*Рефлексивна інтеграція.* Відсутність здатності до самоспостереження посилює особистісні розлади. Рефлексія дозволяє людині усвідомлювати власні переживання й коригувати поведінку. Соціальний працівник має вміти сам та навчати клієнтів використовувати щоденники самоспостереження, групові обговорення, індивідуальні бесіди для розвитку цієї здатності (Schön D., 2017).

*Етична підтримка.* Стигматизація та дискримінація є потужними чинниками формування патологічних рис особистості. Атмосфера прийняття й толерантності – це не лише соціальні принципи, але й психологічні механізми профілактики вторинних розладів (Rogers C., 2004). Створення адекватного психологічного клімату в роботі з клієнтами, що потребують корекційних практик, – завдання соціального працівника. Таким чином, соціальна адаптація осіб з особливими освітніми потребами – це процес, у якому психологічні механізми відіграють визначальну роль. Вони забезпечують як пристосування до навчання, так і профілактику особистісних розладів, що часто супроводжують

відставання в розвитку. Для соціального працівника це означає необхідність діяти на рівні емоційної регуляції, когнітивної компенсації, комунікативної підтримки та етичної інтеграції. Лише така багатопланова робота дозволяє досягти справжньої психологічної адаптації та соціальної інтеграції клієнта.

### *Психологічні аспекти професійної підготовки соціальних працівників*

Професійна підготовка соціального працівника не може обмежуватися засвоєнням знань і технік психологічної підтримки клієнтів. Психологічна основа такої підготовки – це формування внутрішньої мотивації та ціннісних орієнтацій, які визначають якість майбутньої діяльності. Мотивація й цінності виступають як реальні психологічні механізми, що регулюють поведінку фахівців із соціальної роботи, спрямовують енергію та забезпечують стійкість у професійних викликах. Мотивація соціального працівника складається з поєднання внутрішніх і зовнішніх чинників. Внутрішня мотивація ґрунтується на потребі допомагати іншим, відчутті значущості своєї діяльності, прагненні до самореалізації (Ryan R. M. & Deci E. L., 2017). Зовнішня – на соціальному визнанні, професійних перспективах, матеріальних стимулах. Завдання професійної підготовки – зміцнити внутрішню мотивацію, яка забезпечує стійкість навіть у ситуаціях низької зовнішньої підтримки. Мотивація існує на визначеному емоційному підґрунті. Емпатія, співпереживання, відчуття причетності до життя клієнта – це емоційні механізми, які підсилюють мотивацію. Дослідження К. Роджерса засвідчують, що емпатійне ставлення є базою для внутрішньої мотивації в допоміжних професіях (Rogers C., 2004).

Цінності визначають, які саме цілі соціальний працівник ставить перед собою, і як він їх досягає. Для професії соціального працівника ключовими є гуманізм, толерантність, соціальна справедливість, відповідальність. Вони формуються у процесі навчання через аналіз етичних дилем, обговорення професійних стандартів, рефлексію власних дій (Schwartz S. H., 2012).

Цінності не можуть бути нав'язані зовні – вони мають бути інтеріоризовані, тобто засвоєні як власні внутрішні переконання. Це відбувається через практичний досвід: участь у волонтерських проєктах, роботу

з клієнтами, групові дискусії. Саме практика дозволяє студенту відчувати реальність цінностей і зробити їх частиною власної особистості. Рефлексія є психологічним механізмом, що дозволяє студенту усвідомлювати власні мотиви та співвідносити їх із професійними цінностями. Д. Шон, шукаючи альтернативу технічній раціональності, підкреслив, що професійна зрілість розвивається через постійне осмислення власних дій як у процесі (Reflection-in-action), так і після нього (Reflection-on-action) (Schön D., 2017). Соціальна робота часто пов'язана з високим рівнем стресу, емоційним вигоранням. Тому професійна підготовка має охоплювати розвиток механізмів підтримки мотивації: формування внутрішніх ресурсів, навичок саморегуляції, здатності знаходити сенс навіть у складних ситуаціях (Frankl V., 2006; Мальцева О., Підкамінецька З., 2024).

У професійній підготовці соціальних працівників навчання слід розглядати як процес соціальної взаємодії, що формує не лише індивідуальну когнітивність, але й професійну ідентичність. Д. Лейв та Е. Венгер довели, що знання засвоюються через поступове залучення у практику спільноти, де студент переходить від периферійної участі до повноправної професійної діяльності (Lave J., Wenger E., 2011). Це системне мислення розширює традиційні когнітивні моделі, додаючи соціальний контекст до трьох доменів таксономії Бенджаміна Блума – когнітивного, афективного та психомоторного. Психологічний супровід у цьому процесі має враховувати не лише інтелектуальні процеси, але й емоційні та поведінкові аспекти, що формуються у взаємодії з іншими. Динамічна теорія навичок Курта Фішера засвідчує, що розвиток відбувається через послідовні рівні навичок, які конструюються у взаємодії з контекстом і соціальним середовищем (Fischer K., 2015). Це відкриває шлях до інноваційних методів навчання, де інтерактивні практики – групові дискусії, симуляції, проєктне навчання – перетворюються з суто дидактичних інструментів на психологічні механізми формування професійної ідентичності. Соціальний контакт та психологічний зв'язок між учасниками освітнього процесу забезпечують розвиток емпатії, навичок співпраці та здатності діяти у складних соціальних ситуаціях. Перехід до інтерактивної взаємодії в освіті дозволяє майбутнім соціальним працівникам інтегрувати знання, цінності та

практичні навички в цілісну систему, що відповідає викликам сучасної соціальної та корекційної педагогіки.

Новітня освіта використовує інтерактивні методи – тренінги, симуляції, кейс-стаді, що дають змогу студентам відтворювати професійні ситуації в безпечному середовищі. Це створює умови для формування автентичної мотивації та закріплення ціннісних орієнтацій. Формування професійної мотивації та ціннісних орієнтацій у підготовці соціальних працівників – це психологічний процес, що визначає якість майбутньої діяльності. Мотивація забезпечує енергію та стійкість, цінності – напрям і етичну основу.

Отже, інноваційні методи формування професійної мотивації у вищій школі є тими психологічними інструментами, що запускають глибинні механізми внутрішньої енергії студента: інтеріоризацію цінностей, розвиток емоційної регуляції, формування ідентичності та професійної стійкості. Ці методи формують у студентів здатність відчувати власний професійний потенціал як органічну частину психічного поля, де знання та переживання переплітаються в єдиному потоці дії; пробуджують усвідомлену внутрішню енергію, яка шукає оптимальні шляхи адаптації до складних соціальних реалій. Через живий досвід моделювання конфліктів і етичних дилем розвивається *глибоке відчуття меж своєї відповідальності* та здатність керувати внутрішніми реакціями без зовнішнього навіювання. Студент починає мислити як професіонал не на рівні інструкцій, а на рівні психічної архітектури власної компетентності, де емоційна стійкість, саморегуляція і цінності інтегровані в єдину систему. Реальна готовність до практики – це психологічний фундамент, здатний витримувати хаос і непередбачуваність соціальної роботи, трансформуючи виклики в можливості розвитку.

Тренінги, симуляції, кейс-стаді та рефлексивні практики – це освітні технології, реалізація яких створює справжні лабораторії психологічного досвіду, де майбутній соціальний працівник проживає на власному досвіді професійні дилеми, відчуває етичну напругу й навчається інтегрувати власні мотиви в систему професійних цінностей (див. рис.).

# Інноваційні підходи до формування професійної мотивації у вищій школі



\*Узагальнено автором

*Інноваційні підходи до формування професійної мотивації соціального працівника при вивченні соціальної та корекційної педагогіки*

Наведена вище блок-схема демонструє, що мотивація виступає динамічним психологічним процесом, який запускає ланцюжкову реакцію. Інноваційні методи навчання «стимулюють інтерес» та формують індивідуальну систему орієнтацій: емоційна регуляція забезпечує стійкість і внутрішню мотивацію, рефлексія – критичне осмислення кризових інтервенцій, цінності – етичну основу, симуляційні практики та кейси формують когнітивну гнучкість; групові тренінги – соціальну ідентичність, а експерієнційне навчання надає автентичності досвіду. У результаті студент отримує не лише знання, але й психологічно інтегровану мотиваційну структуру, що визначає його професійну зрілість і психологічну готовність до виконання фахових завдань.

*Психологічна готовність соціального працівника до роботи у складних соціальних ситуаціях*

Забезпечення психологічної готовності до роботи у складних соціальних ситуаціях – один із найважливіших етапів підготовки соціальних працівників під час вивчення соціальної та корекційної педагогіки. Психологічна готовність соціального працівника – це цілісна психічна система, що спрямована на функціонування особистості в контекстах високої соціальної напруги. Вона формується як *метасистема*, де когнітивні, емоційні, мотиваційні та ціннісні процеси взаємодіють у режимі постійної адаптації

**Характеристика психологічної готовності до роботи у складних соціальних ситуаціях під час вивчення соціальної та корекційної педагогіки**

<b>Складові психологічної готовності до роботи у складних соціальних ситуаціях</b>	<b>Змістова характеристика складових</b>
1	2
<b>когнітивна гнучкість та метакогнітивний контроль</b>	<i>Здатність до когнітивної реконфігурації: швидке перемикавання між схемами інтерпретації, дивергентне мислення, прогнозування багатоваріантних наслідків. Метакогнітивний контроль: усвідомлення когнітивних упереджень, моніторинг процесів прийняття рішень, корекція стратегій відповідно до змінних умов.</i>
<b>емоційна стійкість та афективна регуляція</b>	<i>Сформованість афективних буферів, що знижують інтенсивність негативних емоційних станів (тривожність, агресія, фрустрація). Використання когнітивно-поведінкових стратегій, майндфулнес-практик, технік емоційної десенсибілізації. Баланс між емпатійним включенням і професійною дистанцією.</i>
<b>вольова мобілізація та самоконтроль</b>	<i>Вольовий ресурс: здатність долати внутрішній опір, підтримувати мотивацію у стані невизначеності, здійснювати самодисципліну. Толерантність до стресу, наполегливість, мобілізація психофізичних ресурсів у кризових умовах.</i>

1	2
<b>ціннісно-мотиваційна інтеграція</b>	<p><i>Система цінностей як психологічний компас: гуманізм, соціальна справедливість, відповідальність.</i></p> <p><i>Інтеріоризація цінностей як внутрішніх регуляторів поведінки.</i></p> <p><i>Забезпечення стійкості в моральних дилемах, профілактика професійного вигорання.</i></p>
<b>рефлексивна компетентність</b>	<p><i>Рефлексія як метапсихологічний механізм інтеграції когнітивних, емоційних і ціннісних процесів.</i></p> <p><i>Критичний аналіз власних дій, усвідомлення наслідків, корекція стратегій.</i></p> <p><i>Формування здатності до постійного саморозвитку та професійної самокорекції.</i></p>
<b>соціально-комунікативна адаптивність</b>	<p><i>Комунікативна пластичність: здатність до конструктивного діалогу, медіації, використання стратегій ненасильницької комунікації.</i></p> <p><i>Зниження рівня конфліктності, забезпечення інтеграції клієнта в соціальне середовище.</i></p>
<b>інноваційна компетентність</b>	<p><i>Використання технологічних симуляцій: цифрові моделі кризових ситуацій, інтерактивні тренінги, VR-середовища для моделювання соціальних конфліктів.</i></p> <p><i>Формування адаптивних стратегій у безпечному навчальному контексті.</i></p>

\* Узагальнено автором

Отже, психологічна готовність соціального працівника до роботи у складних соціальних ситуаціях – це *система*, що поєднує когнітивну гнучкість, афективну регуляцію, волюву мобілізацію, ціннісно-мотиваційну інтеграцію, рефлексивну компетентність, комунікативну пластичність та інноваційні технологічні ресурси. При вивченні соціальної та корекційної педагогіки формування психологічної готовності до роботи у складних соціальних ситуаціях стає центром професійної підготовки соціального працівника. Йдеться про системну інтеграцію трьох фундаментальних психічних ресурсів –

стресостійкості, емоційного інтелекту та саморегуляції, – які функціонують як єдина метапсихологічна структура. Усталеність такої структури забезпечує витримку у кризових умовах, здатність до емпатійного включення, критичного контролю афективних реакцій та рефлексивної корекції власних стратегій.

*Розвиток стресостійкості, емоційного інтелекту та навичок саморегуляції у професійній підготовці соціальних працівників*

Завдання підготовки фахівців соціальної роботи в контексті викладання соціальної та корекційної педагогіки полягає в навчанні самодіагностуванню та вмінню працювати з різними психічними станами завдяки застосуванню спеціальних освітніх методів.

**Розвиток стресостійкості, емоційного інтелекту та навичок саморегуляції у процесі вивчення соціальної та корекційної педагогіки**

<b>Компонент психологічної готовності</b>	<b>Рівні прояву та психологічні характеристики</b>	<b>Освітні методи формування у процесі навчання</b>
1	2	3
<b>стресостійкість</b>	<i>Психофізіологічний рівень:</i> толерантність до гормональних піків (кортизол, адреналін), розвиток нейропластичності. <i>Когнітивний рівень:</i> когнітивна переоцінка, раціоналізація стресових подій, дивергентне мислення. <i>Поведінковий рівень:</i> проблемно-орієнтовані копінг-стратегії, толерантність до невизначеності.	<i>Тренінги кризового менеджменту.</i> <i>Симуляції конфліктних ситуацій.</i> <i>Практики розвитку толерантності до невизначеності.</i>
<b>емоційний інтелект</b>	<i>Афективна диференціація:</i> розпізнавання та вербалізація власних афектів, профілактика алекситимії. <i>Соціальна емпатія:</i> підтримка клієнта без втрати професійної дистанції. <i>Регулятивна функція:</i> інтеграція емоційних даних у прийняття рішень, контроль афективних реакцій. <i>Комунікативний вимір:</i> навички ненасильницької комунікації, медіації.	<i>Групові дискусії та аналіз кейсів.</i> <i>Рольові ігри з проживанням емоційних станів клієнтів.</i> <i>Тренінги розвитку емпатії та комунікативної компетентності.</i>

1	2	3
<b>саморегуляція</b>	<i>Інгібіторний контроль:</i> стримування імпульсивних реакцій, утримання професійної дистанції. <i>Когнітивна гнучкість:</i> перемикання між моделями інтерпретації ситуації. <i>Робоча пам'ять:</i> утримання та маніпуляція інформацією у процесі прийняття рішень. <i>Рефлексивна інтеграція:</i> метакогнітивний моніторинг, критичний аналіз власних стратегій.	<i>Щоденники</i> самопостереження. <i>Тренінги</i> усвідомленості та майндфулнес практики. <i>Моделювання</i> кризових ситуацій з подальшою рефлексією.

\* Узагальнено автором

Інтерактивні методи навчання у професійній підготовці соціальних працівників мають статус основних освітніх технологій, що забезпечують засвоєння знань, а також формування психологічної готовності до роботи у складних соціальних ситуаціях.

У викладанні соціальної та корекційної педагогіки вони виконують функцію моделювання реальних соціальних процесів, створюючи умови для інтеріоризації цінностей, розвитку когнітивної гнучкості, емоційної стійкості та навичок саморегуляції.

Отже, інтерактивні методи навчання у викладанні соціальної та корекційної педагогіки майбутнім соціальним працівникам – це практичні моделі, що забезпечують інтеграцію когнітивних, емоційних і ціннісних процесів. Вони формують психологічний фундамент професійної зрілості, який визначає ефективність соціальної роботи в сучасному суспільстві.

## Практичні моделі та освітні технології : інтерактивні методи навчання

Метод інтерактивного навчання	Психологічна функція	Методичні прийоми	Результат (психологічні та професійні ефекти)
<b>Тренінги</b>	Формування групової згуртованості; розвиток емпатійних реакцій; тренування комунікативної пластичності, медіаційних навичок.	Вправи на рольове сприйняття; симуляції кризових ситуацій; інтерактивні дискусії; робота у малих групах.	Досвід конструктивної взаємодії; управління емоційними станами у групі; толерантність до соціальної різноманітності; здатність до колективного вирішення проблем.
<b>Кейс-метод</b>	Розвиток когнітивної гнучкості; формування навичок проблемного мислення; здатність прогнозувати наслідки рішень; критичний аналіз соціальних даних.	Робота з документами; аналіз соціальних історій; порівняння альтернативних стратегій; дискусії щодо етичних дилем.	Здатність співвідносити рішення з професійними стандартами; розвиток стратегічного мислення; формування рефлексивної компетентності; підвищення когнітивної ясності.
<b>Рольові ігри</b>	Розвиток емпатії; формування ціннісних орієнтацій; тренування навичок саморегуляції; афективна диференціація; проживання етичних дилем.	Моделювання конфліктних ситуацій; відтворення діалогів з клієнтами; симуляція кризових інтервенцій; проживання професійних ролей.	Досвід емоційного включення; утримання професійної дистанції; інтеріоризація цінностей; формування внутрішньої системи регуляції поведінки; розвиток етичної чутливості.

\* Узагальнено автором

*Психологічний супровід студентів у процесі професійної підготовки:  
синтез у викладанні соціальної та корекційної педагогіки*

Психологічний супровід у системі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників не може розглядатися ізольовано від освітнього контексту. Він є інтегрованим елементом соціальної та корекційної педагогіки,

де педагогічні технології поєднуються з психологічними механізмами підтримки, корекції та розвитку. Супровід постає як *системна синергія*: педагогіка забезпечує зміст і методи навчання, психологія – внутрішні ресурси та механізми адаптації.

У *соціальній педагогіці* психологічний супровід студентів спрямований на формування соціальної компетентності, здатності до інтеграції в різноманітні соціальні середовища:

- *фокус*: розвиток навичок комунікації, медіації, конструктивного діалогу;
- *психологічний вимір*: підтримка емоційної стійкості, формування емпатії, профілактика соціальної ізоляції;
- *результат*: майбутній соціальний працівник здатний діяти як посередник між індивідом і соціумом, використовуючи внутрішні психологічні ресурси для ефективної взаємодії.

У *корекційній педагогіці* психологічний супровід має інший акцент – робота з клієнтами, які мають особливі освітні потреби або перебувають у кризових ситуаціях:

- *фокус*: формування толерантності до різноманітності, розвиток навичок роботи в середовищах високої соціальної напруги;
- *психологічний вимір*: розвиток стресостійкості, навичок саморегуляції, профілактика професійного вигорання;
- *результат*: майбутній соціальний працівник здатний здійснювати корекційні інтервенції, зберігаючи етичну чутливість та професійну дистанцію.

*Синтез у психологічному супроводі студентів при викладанні соціальної та корекційної педагогіки забезпечує:*

- *єдність ціннісної основи*: гуманізм, соціальна справедливість, відповідальність – як інтегральні орієнтири;
- *єдність методів*: інтерактивні технології (тренінги, кейси, рольові ігри) застосовуються як у соціальній, так і в корекційній педагогіці, але з різними акцентами – соціальна педагогіка формує комунікативну компетентність, корекційна – стресостійкість і саморегуляцію;

– *єдність результату*: формування професійної зрілості, яка включає когнітивну гнучкість, емоційну стійкість, рефлексивну компетентність та інтеріоризацію цінностей.

Отже, можна виокремити такі *практичні моделі психологічного супроводу в синтезі соціальної та корекційної педагогіки*:

– *діагностичні програми*: психодіагностика рівня стресостійкості, емоційного інтелекту, мотиваційної структури;

– *корекційно-розвивальні практики*: тренінги кризового менеджменту, симуляції конфліктних ситуацій, рольові ігри з проживанням етичних дилем;

– *рефлексивні технології*: щоденники самоспостереження, портфоліо професійного розвитку, групові дискусії;

– *інноваційні інструменти*: цифрові симуляції, VR-моделювання кризових сценаріїв, інтерактивні платформи для аналізу кейсів.

Таким чином, можна дійти висновку, що психологічний супровід соціальних працівників у процесі професійної підготовки у сфері соціальної та корекційної педагогіки є синтетичним конструктом, що поєднує діагностику, корекцію, профілактику та рефлексію. Він функціонує як інтегративна модель. Саме ця синергія створює умови для формування професійної ідентичності, розвитку стресостійкості, емоційного інтелекту та навичок саморегуляції майбутніх соціальних працівників.

Блок-схема демонструє, що психологічний супровід студентів у професійній підготовці є не лінійним процесом, а циклічною системою, де кожен елемент взаємопов'язаний і взаємозалежний. Діагностика визначає потреби, корекція забезпечує розвиток, профілактика підтримує стабільність, а рефлексія інтегрує результати у внутрішню структуру особистості.



\* Узагальнено автором

*Психологічний супровід студентів при вивченні соціальної та корекційної педагогіки*

Отже, системний підхід у викладанні соціальної та корекційної педагогіки є метарівнем концептуалізації освітнього процесу. Його значення полягає у здатності поєднувати змістовне наповнення, методичну структурованість із психологічною глибиною, забезпечуючи формування цілісної професійної зрілості студентів. Психологічний аспект виступає стрижнем системи, що інтегрує когнітивні, емоційні та ціннісні процеси у єдину професійну ідентичність. Саме ця інтеграція визначає якість соціальної роботи у сучасному суспільстві та окреслює стратегічні перспективи розвитку професійної освіти.

## Список використаних джерел

- Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). Зб. наукових праць / за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. Вип. V. В 2-х т., том 2. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2015. 408 с.
- Амплеєва О. М. *Емоційний інтелект в структурі професійної діяльності психолога* : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2013. 20 с.
- Атаманчук Н. М. Навчальна дисципліна «Психологія спілкування» у системі професійної підготовки майбутніх працівників дошкільної освіти. *Науковий вісник Ужгородського національного ун-ту. Серія Психологія*. 2022. № 5. С. 34-38. URL: <https://reposit.nupp.edu.ua/handle/PoltNTU/11728>
- Бабак К. В., Кулаков Р. С. Роль психокорекції та тренінгів у розвитку soft skills у майбутніх психологів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: Психологія*. Острог : Вид-во НаУОА, 2025. № 18. С. 98–103.
- Батьківство без стресу: посібник для спеціалістів / [Т. Журавель Л. Мельник, Г. Романюк та ін.]. Київ, 2022. 176 с. URL: <https://surl.li/tsydho> (дата звернення 21.10.2025 р.)
- Безпалько О. В. Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з дітьми та учнівською молоддю в територіальній громаді. Луганськ: Луганський національний університет імені Тараса Шевченка, 2007. 356 с.
- Берн Е. Ігри, у які грають люди / Ерік Берн; пер. з англ. К. Меньшикової. Харків : Книжковий Клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», 2016. 256 с.
- Біляковська О. О., Біницька К. М. Студентоцентричний підхід як нова парадигма якості освітнього процесу. *Гуманітарний форум*. 2023. № 1 (1). С. 10–15. DOI: [https://doi.org/10.60022/1\(1\)-2GF](https://doi.org/10.60022/1(1)-2GF)
- Бондарчук О. І. Психологічні механізми адаптації особистості до змін у професійній діяльності. *Організаційна психологія. Економічна психологія*. 2020. № 4. С. 9–18. URL: <https://opec.org.ua/>

- Борова Т. А., Ведь Т. М. Теоретичні основи сутності поняття трансверсальні компетентності в постмодерністській освіті. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 21. Т. 3. С. 154–158.
- Булах І. С., Кузьменко С. В. Психологічні особливості шкільної тривожності молодших школярів. *Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент*. 2011. № 7, С. 150–157.
- Булгакова О. Ю., Азаркіна О. В. Теоретичні основи вивчення дитячо-батьківських стосунків у психологічних дослідженнях. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія*. 2020. Том 3 (70) № 3. С. 100-104.
- Бурбан Н., Гузенко І. Особливості стресостійкості й адаптивних здібностей до стресу майбутніх військовослужбовців. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2019. № 1. С. 105–116.
- Вавринів О. С. Становлення поняття емпатії в психології. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. № 2. Т. 1. С. 28-31.
- Варга В. С., Вірван М. М. Вплив родини на психічний розвиток дитини (молодшого шкільного віку). *Науковий вісник Мукачівського державного університету*. 2015. №18 (13). С. 178-184.
- Варгата О., Комар Т., Афанасенко В., Кулешова О., Міхєєва Л. *Soft skills як умова самотворення особистості фахівців соціономічних професій: теорія і практика*. Даллас : Primediae-Launch LLC, 2023. 162 с.
- Василенко О., Корчак І. Формування soft skills у студентів-психологів як чинник професійної успішності. *Psychology Travels*. 2021. № 2. С. 17–24. DOI: <https://doi.org/10.31891/PT-2021-2-2>
- Вдович С. М., Лозинська О. М. Особливості розвитку комунікативних здібностей майбутніх психологів у вищій школі. *Наукові записки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. Педагогіка і психологія*. 2025. № 1 (5). С. 21-27.
- Венгер О. П., Іваніцька Т. І. Використання біосугестивної терапії для покращення психологічних процесів внутрішньо переміщених осіб під час

- війни в Україні. *Здобутки клінічної і експериментальної медицини*. 2023. № (4). С. 63-69.
- Вплив батьків на формування психології дитини – значення та роль. *Psychologist*. 14 липня 2024. URL: <https://surl.li/bjjlld> (дата звернення 17.01.2026 р.)
- Габріель К. Що таке сепарація та як безболісно її пережити? URL: <https://m.facebook.com/GabrielKateryna> (дата звернення 21.10.2025 р.)
- Голубенко Н. Когнітивно-дискурсивні особливості функціонування лексичних засобів вираження модальності в інтерсеміотичному перекладі. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2022. Вип 51. С. 250–254. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/51-38>
- Городиська О. М. Діджиталізація як мегатренд для становлення сучасного теоретико-практичного дискурсу філософії освіти. *Вісник Національного технічного університету «ХПИ». Серія: Актуальні проблеми розвитку українського суспільства*. 2025. № 2. С. 23 – 27 <https://doi.org/10.20998/2227-6890.2025.2.04>
- Горська Г. О., Мельничук І. Я. Психологічні умови розвитку soft skills майбутніх спеціалістів. *Наукові записки. Серія: Психологія*. 2023. № 2. С. 15–22. DOI: <https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2023-2-2>
- Губська О. Ю. Систематичний огляд досліджень з ефективності біосугестивної терапії в корекції психосоматичних порушень: фокус на розлади кишково-мозкової взаємодії. *Гастроентерологія*. 2023. Т. 57, № 4. С. 242-251.
- Гуменюк О. М. Професійна ідентичність особистості в умовах соціально-економічних трансформацій. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*. 2021. № 47. С. 45–56. URL: <https://ispp.org.ua/>
- Деякі питання організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 15.09.2021 р. № 957. База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-%D0%BF#Text>.
- Дідик Н. М. Креативність як професійно значуща характеристика особистісної зрілості майбутніх психологів. *Наука і освіта*. 2010. № 10. С. 172–177.

- Діти і війна : монографія / В. Зливков, С. Лукомська, Н. Євдокимова, С. Ліпінська. Київ; Ніжин : Вид. ПП Лисенко М. М., 2023. 220 с.
- Діти і війна : психологічні наслідки та допомога : монографія / за заг. ред. С. Д. Максименка. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2014. 216 с.
- Дмитерко-Карабин Х. М. *Вплив смисложиттєвих орієнтацій на мотиваційну готовність майбутніх психологів* : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Івано-Франківськ, 2004. 23 с.
- Дойдж Н. Самовідновлення мозку. Київ : Наш формат, 2020. 416 с.
- Дольська О. О., Городиська О. М. Цифрова культура як детермінанта змін у мисленні, світогляді, освіті. *Вісник Дніпровської академії неперервної освіти. Серія «Філософія. Педагогіка»*. 2025. № 1 (8). С. 7–17. <https://doi.org/10.54891/2786-7013-2025-1-1>
- Древаль Ю. Д. Прекаризація як феномен сучасних соціально-трудових відносин. *Вісник Харківського національного технічного університету сільського господарства імені Петра Василенка*. 2016. Вип. 174. С. 34-43.
- Журавльова Л. П. Психологія емпатії: Монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. 328 с.
- Закон України «Про вищу освіту» № 1556-VII від 01.07.2014. Відомості Верховної Ради України. 2014. № 37–38.
- Зарицька В. В. Емоційний інтелект як складова готовності особистості до професійної діяльності. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди*. Психологія. 2014. Вип. 49. С. 42-51.
- Зеленська К. О., Красковська Т. Ю. Біосугестивна терапія в системі лікування стрес-асоційованих розладів у вимушено переміщених осіб. *Медицина сьогодні і завтра*. 2020. № 4 (89). С. 66-73.
- Зубченко С. О., Каплан Ю. Б., Тищенко Ю. А., *Створення безбар'єрного середовища та соціальна інклюзія: світовий досвід для України. Аналітична доповідь*, НІСД. Київ. 2020. С. 24.
- Іваніцька Т. Психотерапевтична корекція депресії та тривоги в людей, що страждають інтернет-залежністю. *Матеріали XXIV Міжнародного*

- медичного конгресу студентів та молодих вчених (Тернопіль 13-15 квітня 2020 р.). Тернопіль : Укрмедкнига, 2020. С. 164-165.
- Іващенко А. І. Професійна рефлексія у діяльності майбутнього психолога. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Психологічні науки*. 2015. Вип. 128. С. 116–120.
- Інститут модернізації змісту освіти. Матеріали для використання в роботі під час воєнних дій. URL: <https://surl.lt/zlgyxe> (дата звернення: 10.02.2026).
- Ічанська О. М., Закревська А. І. Емоційний інтелект та емпатія як ресурси підготовки психологів. *Молодий вчений*. 2019. № 9 (2). С. 272–276.
- Кайдалова Л. Г. Психологія спілкування : навч. посіб. / Л. Г. Кайдалова, Л. В. Пляка, Н. В. Альохіна, В. С. Шаповалова. 2-ге вид., перероб. і доп. Харків : НФаУ, 2018. 140 с. ISBN 978-966-615-546-0. URL: [https://nuph.edu.ua/wp-content/uploads/2019/01/psiholog\\_2019.pdf](https://nuph.edu.ua/wp-content/uploads/2019/01/psiholog_2019.pdf).
- Камінська О. Психологічні особливості стресостійкості майбутніх психологів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки*. 2021. Вип. 13 (58). С. 26–34.
- Карамушка Л. М. Психологічні тренінги для підготовки менеджерів та персоналу освітніх організацій (реалізація технологічного підходу): навч. посіб. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2022. 144 с. ISBN 978-617-7745-10-4
- Карамушка Л. М. Психологія праці та професійної кар'єри особистості в умовах соціально-економічних змін : монографія. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2018. 312 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/>
- Карамушка Л. М., Бондарчук О. І. Психологічні чинники професійної адаптації особистості в умовах соціальної нестабільності. *Актуальні проблеми психології*. 2019. Т. 1, № 52. С. 3–15. URL: <https://journals.uran.ua/index.php/2227-6246>
- Карпенко Є. В. Сучасні вектори дослідження емоційного інтелекту особистості. *Психологія і особистість*. 2019. Вип. 1 (15). С. 60–72.
- Качасва А. Шкільна тривожність: її вплив на розвиток учня. *Психолог*. 2006. № 13. С. 4-16.

- Кійко Ю. Є. Мовна система з фрактальної перспективи. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*. Одеса. 2015. № 16. С. 117–120.
- Кірдан О., Кірдан О. Формування *soft skills* здобувачів вищої освіти в освітньому процесі закладу вищої освіти. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*. 2022. № 2 (6). С. 152–160. DOI: 10.31499/2706-6258.2(6).2021.248144.
- Ковалик Я. Особистісна тривожність молодших школярів як психолого-педагогічна проблема сьогодення. *Магістерський вісник*. 2023. № 41. С. 97-100.
- Коваль К. О. Розвиток *soft skills* у студентів як чинник працевлаштування. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. 2015. № 2. С. 162–167.
- Коваль Г. Ш. Розвиток емоційного інтелекту підлітків з використанням технологій коучингу. *Габітус*. 2021. Вип. 32. С. 193-197.
- Козак Г. А., Магдісюк Л. І. Психологія тілесності: теорія і практика : навч.-метод. посіб. Луцьк : Вежа-Друк. 2025. 304 с.
- Коқун О. М. Психофізіологія. Навчальний посібник. Київ : Центр навчальної літератури, 2006. 184 с.
- Колупасва А. А., Таранченко О. М. Інклюзивна освіта: покроково для педагогів : навч.-метод. посіб. (Серія «Інклюзивна освіта»). Київ, 2023. 232 с. URL: <https://ispukr.org.ua/?p=11563>.
- Коляда Н. М., Кравченко О. О. Практичний досвід формування *soft skills* в умовах закладу вищої освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук : міжвуз. зб. наук. пр. молодих вчених Дрогобиц. держ. пед. ун-ту ім. Івана Франка*. 2020. Т. 6, № 27. С. 137–145.
- Копилова С. В., Ковальська Н. М. Системно-еволюційний підхід до концепту *soft skills*. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія*. 2024. Т. 35 (74), № 3. С. 95–102.
- Кошонько Г., Лужецька О. Професійна комунікативна компетентність психолога як основа його успішної діяльності. *Збірник наукових праць*

- Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Психологічні науки.* 2018. № 2 (10). С. 102–114.
- Краєвський В. М., Остапенко Я. О., Паянок Т. М., Параниця Н. В. *Методи аналізу даних у психологічних дослідженнях : навч. посіб.* Ірпінь : Державний податковий університет, 2024.
- Кротенко В. І. Розвиток емпатії у дітей підліткового віку – складової риси гуманістичного розвитку суспільства. *Психологія. Зб. наукових праць.* 2001. Том 2. Вип. 9. С. 55-58.
- Кулакова Л. Особливості професійної підготовки майбутніх фахівців психологічної служби системи освіти у контексті сучасних вимог. Р. В. Павелків, Н. В. Корчакова (Ред.). *Філософія освітнього простору вищої школи (психологічне спрямування): колективна монографія.* 2025. Київ : «Центр учбової літератури». С. 342-371.
- Курілова Л. П. Розвиток емоційної компетентності як компонента soft skills. *Психологічний часопис.* 2019. Вип. 2 (10). С. 34–40.
- Кучеренко С. [та ін] Психосексуальне здоров'я військових і цивільних партнерів у контексті війни: результати дослідження та практичні орієнтири. *Наукові перспективи.* № 12 (66) 2025 URL: [https://doi.org/10.52058/2708-7530-2025-12\(66\)-2385-2398](https://doi.org/10.52058/2708-7530-2025-12(66)-2385-2398)
- Лазос Г. П. Успішність стосунків з батьками: психокорекція негативних переживань підлітків. *Технології розвитку інтелекту: електронне наукове фахове видання.* Київ. 2011. Т.1, (2011). URL: <http://psytirg.org.ua> (дата звернення 27.12.2025 р.).
- Лейко С. В., Кузнецова Т. Ю. Теоретичний аналіз понять «компетенція» і «компетентність». *Modern engineering and innovative technologies.* 2022. Issue 24, Part 2. P. 57–62.
- Левіт Д., Євтухова Т. Розвиток soft skills у контексті сталого розвитку освіти. *Освіта. Інноватика. Практика.* 2024. Т. 12, № 1. С. 57–62. DOI: <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol12i1-008>

- Лісіна Л. О. Соціальні «м'які» вміння (*soft skills*) майбутнього бакалавра психології. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2024. № 97. С. 36–40.
- Лісова Р. М. Вплив діджиталізації на бізнес-моделі: етапи та інструменти цифрової трансформації. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Міжнародні економічні відносини та світове господарство*. 2019. № 24(2). С. 114-118.
- Лісова Р. М. Генеза поглядів на еволюцію концепції бізнес-моделі та її структуру. *Економічний простір*. 2020. № 159. С. 83–87. DOI: <https://doi.org/10.32782/2224-6282/159-17>
- Луцук Г. О. Структура готовності майбутніх психологів до роботи з підлітками, схильними до девіантної поведінки. *Професійна освіта: проблеми і перспективи*. 2018. Вип. 14. С. 30–36.
- Любись. Посібник з інтимності та сексуальності для жінок військових / упоряд. Ірина Славінська. Київ: ZMINA, 2023. 60
- Ляшенко Н. О., Семке Н. М. Соціологія сім'ї: конспект лекцій для студентів спеціальності 054 «Соціологія» ч. I. Харків: НТУ «ХП», 2018. 107 с.
- Макарова О. П. Використання методу біосугестивної терапії в роботі з психосоматичними розладами. *Забезпечення психологічної допомоги в секторі безпеки та оборони України* : зб. тез II Всеукр. міжвід. психол. форуму (м. Київ, 30 трав. 2023 р.) / МВС України, ДНДІ МВС України, Н.-д. лаб психол. забезп. Київ, 2023. С. 123-125.
- Макарук Л. Л. Мультиmodalність та полікодовість у сучасних лінгвістичних студіях: школи, постаті, підходи. *Актуальні питання іноземної філології : науковий журнал* / редкол. : І.П. Біскуб (гол. ред.) та ін. Луцьк : Східноєвроп. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2018. № 9. С. 133–142.
- Малихін О., Демчук О. Психолого-дидактичний алгоритм індивідуалізації навчально-пізнавальної діяльності студентів в умовах змішаного навчання. *Український педагогічний журнал*. 2024. № 1. С. 45–52. DOI: 10.32405/2411-1317-2024-1-45-52.

- Мальцева О., Підкамінецька З. Використання цифрових технологій для профілактики емоційного вигорання соціальних працівників. *Вісник Львівського національного університету. Серія: Психологічні студії*. 2024. Вип. 22. С. 15-38
- Марчук С. В. Теоретичний аналіз поняття емоційного інтелекту в психології. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. 2021. Вип. 3. С. 20-23.
- Мілютіна К. Л. Психологічні наслідки втрати роботи та нестабільної зайнятості в умовах суспільної кризи. *Проблеми сучасної психології*. 2020. № 49. С. 178–195. DOI: <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-49>
- Молчанюк П., Гаврилькевич В. Застосування медитаційних технік при роботі з учасниками бойових дій. *Формування особистості сучасного фахівця як суб'єкта самотворення в умовах освітнього простору: матеріали XV Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Хмельницький, 27 листопада 2025 р.)* / редкол.: Т. В. Комар, Д.Є. Карпова; С. О. Рабійчук; Хмельницький національний університет, кафедра психології та педагогіки. Хмельницький, 2025. С. 242-247.
- Наход С. Значущість soft skills для професійного становлення фахівців. *Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2018. Вип. 63.
- Національний інститут стратегічних досліджень. Ринок праці України в умовах війни: соціально-психологічні виклики. Київ, 2023. URL: <https://niss.gov.ua/>
- Невзорова С. І. Біосугестивна терапія тривожних розладів при тиреотоксикозі. Тези за матеріалами XIV всеукраїнської науково-практичної конференції молодих вчених з міжнародною участю «Актуальні питання клінічної медицини» (20 листопада 2020 р., м. Запоріжжя). Запоріжжя, 2020. С. 144-145.
- Низовець О. А. Розвиток комунікативної компетентності у процесі професійної підготовки майбутніх психологів. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. 2007. № 3 (5). С. 355-362. URL: <https://ap.uu.edu.ua/author/182>

- Носенко Е. Л., Коврига Н. В. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції. Київ, 2003. 159 с.
- Огороднічук З., Виборнова Є. Емоційний інтелект як предмет дослідження в психологічній літературі. *Науковий часопис УДУ імені Михайла Драгоманова*. 2023. Вип. 22 (67). С. 82-90.
- Олійник В., Принц В. Психологічна реабілітація осіб із психічними розладами: використання методу біосугестивної терапії. *Наукові праці Міжрегіональної Академії управління персоналом. Психологія*, 2025. №3 (68), С. 59-65.
- Ортікова Н. В., Мілютіна К. Л. Психологічна підтримка професійної адаптації особистості в умовах війни. *Психологічний часопис*. 2022. № 3. С. 67–78.  
URL: <https://psy-journal.com.ua/>
- Основи сексології / за ред. В. Ф. Москаленко. Київ: Медицина, 2017. 328
- Особливості репродуктивного здоров'я населення України в умовах війни. Аналітична довідка. Київ: Центр громадського здоров'я МОЗ України, 2024. 24
- Осокіна О. І., Удод О. А., Івнєв Б. Б., Селезньова С. В., Путятін Г. Г., Ушенін С. Г. Можливості біосугестивної терапії у корекції больового синдрому в психоневрології та стоматології. *Український вісник психоневрології*. 2017. № 93 (т. 25, вип. 4). С. 73-79.
- Осьодло В. та інші. Теорія і практика психологічної допомоги та реабілітації: підручник. Вид. 2-ге, доп. Київ : НУОУ імені Івана Черняхівського, 2020. 484 с.
- Пашенко В. Soft skills у процесі формування у майбутнього психолога компетентності створення командно-цільової мотивації для нових членів професійної групи. *Scientific Collection «InterConf»*. 2022. № 135. С. 137–140. URL: <https://surl.li/iebuzp>
- Попелюшко Р. Особливості застосування гіпнозу як інструменту в подоланні посттравматичного стресового розладу у комбатантів. *Актуальні питання розвитку особистості: сучасність, інновації, перспективи*: Збірник наукових праць за матеріалами Міжнародної науково-практичної інтернет-

- конференції (м. Житомир, 25 квітня 2023 р.) / Ред. колегія: Л.Котлова, С. Дмитрієва, С. Максимець / М-во освіти і науки України, Житомирський державний університет імені Івана Франка, соц.-псих. факультет. Житомир, Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2023. С. 231-234.
- Попелюшко Р., Кургузов В. Теоретичний огляд доказових практик психологічної реабілітації населення під час війни. *Psychology Travelogs*, 2025, (5), С. 69-79.
- Попелюшко Р. П. Психологічна реабілітація комбатантів при віддалених наслідках стресогенних впливів: монографія. Київ: «Видавництво Людмила», 2020. 392 с.
- Попелюшко Р. П., Шома В. В. Психологічні особливості виникнення тривожності у військовослужбовців. *Збереження психічного здоров'я особистості: турбуємось про сьогодні – плекаємо майбутнє*: збірник наукових праць учасників міжвузівського круглого столу (21 жовтня 2024 року, м. Київ) [Електронне видання] / Ред. колегія: Вольнова Л.М. Київ, 2024. С. 193-195.
- Попова Г. В., Грінченко О. М. Використання метафоричних асоціативних карт у процесі професійного самовизначення студентів-психологів: результати апробації коучингової колоди «супервізія». Вісн. ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія, 2018. Вип. 57. С. 245–257.
- Посібник із психологічної підтримки для вчителів та дітей у часи війни. URL: <https://surl.li/tyfois> (дата звернення: 10.02.2026).
- Поскрипко Ю. А., Данченко О. Б. Компетенція і компетентність: консенсус. *Вчені записки Університету «КРОК»*. 2019. № 3 (55). С. 117–127.
- Прінц В., Конюшенко О., Стебло Л. Біосугестивна терапія при гострій реакції на стрес: профілактика гострого стресового розладу та ПТСР. *Перспективи та інновації науки*. 2025. № 5(51), С. 2212-2223.
- Прінц В. А. Вплив біосугестивної терапії на процеси відновлення психічного здоров'я при посттравматичному стресовому розладі. *Наукові перспективи. Серія «Психологія»*. 2025. №3(57), С. 1487-1496.

- Прінц В.А., Олійник В. В., Чорна Н. В. Система інтегративної медико-психологічної реабілітації при психоемоційному вигоранні: можливості біосугестивної терапії. *Журнал «Перспективи та інновації науки»*. 2026. № 1(59). 3654-3666.
- Про затвердження професійного стандарту «Практичний психолог закладу освіти» : Наказ міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України від 24.11.2020 р. № 2425. URL: <https://surl.li/ouyvja>
- Про затвердження Стандарту вищої освіти за спеціальністю 053 «Психологія» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 24.04.2019 р. № 565. URL: <https://surl.li/bszquy>
- Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII // *База даних «Законодавство України»* / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.
- Пудка Л.М. Вплив біосугестивної терапії на відновлення психологічного комфорту та позбавлення психосоматичних розладів серед цивільного населення в умовах військового стану в Україні. The 7th International scientific and practical conference «*Science and technology: challenges, prospects and innovations*» (February 26-28, 2025). CPN Publishing Group, Osaka, Japan. 2025. С. 277-283.
- Рогульська О. О., Магдюк О. В. Доцільність формування *soft skills* у студентів ЗВО засобами інтерактивних та мультимедійних технологій. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2023. № 209. С. 92–98. DOI: 10.36550/2415-7988-2022-1-209-92-98
- Роде С. Глобалізація освітнього простору сучасної України: соціально-філософський дискурс. *Просторовий розвиток*. 2023. № 6. С. 386 – 405. <https://doi.org/10.32347/2786-7269.2023.6.386-405>
- Рокіч Р. Ціннісні орієнтації як фактор професійної ефективності. *Psychological Review*, 2018. № 125(4). С. 645–660.
- Руденко В. М., Руденко Н. М. Математичні методи в психології. Київ : Академія, 2009. 384 с.

- Руденко Л. А. Розвиток комунікативної культури майбутніх фахівців: методологічні аспекти. Педагогіка і психологія професійної освіти. 2013. № 5. С. 29-39. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pippo\\_2013\\_5\\_4](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pippo_2013_5_4)
- Самохвалова Ю. О. Вплив війни на зайнятість населення та психологічний стан суб'єктів ринку праці в Україні. *Економіка та суспільство*. 2023. № 48. URL: <https://economyandsociety.in.ua/index.php/journal/article/view/2629>
- Саух П. Розвиток критичного мислення як провідний тренд сучасного освітнього процесу. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2021. № 2. С. 7–15.
- Сексуальне життя воїнів після поранень: Дослідження. Veteran Hub. Київ, 2023. 72. URL: <https://surl.li/qujvij>
- Семеновська Л., Даниско О. Професійна компетентність викладача вищої школи як чинник інноваційних змін в освіті. *Педагогічні науки*. 2022. № 80. С. 42–46.
- Серажим К. Дискурс як соціолінгвальне явище: методологія, архітектоніка, варіативність [на матеріалах сучасної газетної публіцистики]: монографія /за ред.. В. Різуна. Київ : Київ. нац. ун-т ім.Тараса Шевченка, 2002. 392 с.
- Седіна Л. В. Дитячо-батьківські відносини як чинник формування особистості дитини URL: <https://surl.li/xakeff> (дата звернення 22.10.2025 р.)
- Сидоренко О. О., Кураєва А. А., Кучеренко Є. В. Сексуальні дисфункції у військових та ветеранів як медико-психологічна проблема. *Габітус*. Вип. 72. 2025. 148-152
- Сінайко В., Кондратенко А., Земляніцина О. Комплексний підхід до корекції емоційних розладів у хворих на цукровий діабет II типу з використанням біосугестивної терапії. *Медицина сьогодні і завтра*. 2021. 90(1), С. 62-68.
- Сканнелл Е., Аллен Ф. Шкала досягнення успіхів Мехрабіана: надійність, валідність та зв'язок з демографічними характеристиками. *Сучасна психологія: журнал різноманітних поглядів на різні психологічні проблеми*. 2000-2001. № 19(4). С. 301–311.

- Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю з функціональними обмеженнями [Текст] : навчально-методичний посібник / Держ. центр соц. служб для молоді ; За ред. А. Й. Капська. Київ : [б. и.], 2003. 168 с.
- Стилі виховання в сім'ї. URL: [https://irbis-comics.com.ua/articles/styli\\_vyhovannja\\_ditej\\_jakuj\\_vash](https://irbis-comics.com.ua/articles/styli_vyhovannja_ditej_jakuj_vash) (дата звернення 07.01.2026 р.)
- Столярик О., Семигіна Т. Орієнтовані на травму підходи: важливість у підготовці соціальних працівників та напрями розвитку. URL: <https://doi.org/10.5281/zenodo.13895828> (дата доступу: 01.02.2026).
- Столярчук О. А., Сергеєнкова О. П. Роль рефлексивності майбутніх психологів у переживанні криз професійного навчання. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. № 5. С. 138–144.
- Сторож В. В. Особливості викладання психології спілкування для майбутніх фахівців соціономічної сфери. *Наукові інновації та передові технології*. 2025. № 2 (42). С. 2166-2174.
- Стражний О. Біосугестивна терапія : для корекції та лікування психосоматичних розладів. Посібник для лікарів і психологів. Тернопіль : Підручники і посібники, 2024. 192 с.
- Стражний О. Біосугестивна терапія : посібник для фахівців. Київ : Інститут БСТ, 2023. 130 с.
- Стрейер Дж., Робертс В. Дитяча емпатія та сприйняття ролей: дитячі і батьківські взаємини та зв'язок із просоціальною поведінкою. Прикладна психологія розвитку. 1989. № 10 (2), С. 227–239. URL: <https://psycnet.apa.org/record/1990-12061-001> (дата звернення 22.11.2025 р.)
- Студентський дайджест : збірник наукових матеріалів здобувачів вищої освіти. Рівне : РДГУ. URL: <https://surl.lu/cpwcrc> (дата звернення: 27.02.2026).
- Тактика цивільних. Як підтримувати стосунки під час війни. Київ: Психологічна підтримка України, 2023. 36
- Тарасова Т. Б. Проблеми викладання психології як навчальної дисципліни за вибором з циклу загальної підготовки фахівців у вищій школі. *Габітус*. 2022. № 42. С.101-107.

- Технології соціально-педагогічної роботи : навчальний посібник / М-во освіти України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, Укр. держ. центр соц. служб для молоді ; ред. А. Й. Капська. Київ : [б. и.], 2000. 372 с.
- Титаренко Т. М. *Психологічне здоров'я особистості: засоби самопомочі в умовах тривалої травматизації*. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2018. 160 с. ISBN 978-966-189-457-9.
- Ткаченко Н. Е., Ольшанський О. В. Розвиток *soft skills* сучасного фахівця в закладі вищої освіти. *Бізнес Інформ*. 2022. № 1. С. 185–191. DOI: 10.32983/2222-4459-2022-1-185-191
- Токарева Н. Метакогнітивні предиктори розвитку комунікативної компетентності у фаховій підготовці здобувачів вищої освіти *Філософія освітнього простору вищої школи: психологічний та психолінгвістичний дискурс*: колективна монографія; за ред. Н. В. Корчакової. Київ : Вид-во «Центр учбової літератури», 2022. С. 151 – 184.
- Токарева Н. М. Соціокультурні реалії інформаційного суспільства епохи постмодернізму. *Варіативність соціалізації особистості в умовах сучасноо інформаційного суспільства : монографія* / авт. колектив: Н. М. Токарева, А. В. Шамне, О. О. Халік [та ін.]; ред. Н. М. Токаревої. Київ : ТОВ НВП «Інтерсервіс», 2017. С. 7–17.
- Толстая Т.Ю. Ефективність біосугестивної терапії у лікуванні тривожних розладів у вимушено переміщених осіб. Тези за матеріалами: XV Всеукраїнської науково-практичної конференції молодих вчених з міжнародною участю «Актуальні питання клінічної медицини» (19 листопада 2021 р., м. Запоріжжя). Запоріжжя, 2021. С. 307-308.
- Тривожність. URL: <https://healthcenter.od.ua/psychichne-zdorovya/tryvozhnist/> (дата звернення 02. 01.2026 р.)
- Туркулец А., Тулбуре К. Зв'язок між емоційним інтелектом батьків і дітей. URL: <https://surl.li/tjbkkn> (дата звернення 05.01.2026 р.)
- Федоренко Н. І. Сучасні технології формування *soft skills* у студентів ОПП «Соціальні та медіа-комунікації». Міждисциплінарний дискурс у дослідженні феномену соціального : кол. моногр. 2021. С. 191–211.

- Філоненко М. М. Психологія спілкування. Підручник. Київ : Центр учбової літератури, 2008. 224 с.
- Фокаф О., Кузьменко Г. Сексуальне життя воїнів після поранень. Дослідження сексуального та інтимного досвіду у військових/ветеранів з пораненнями та їх партнерів. Київ, 2023 р. 72. URL: <https://surl.li/xhxxzgi>
- Франкл В. Людина в пошуках справжнього сенсу. Психолог у концтаборі. Київ : КСД, 2022. 160 с.
- Хавроненко В. Д., Прудченко І. І., Множинська Р. В. Еволюціонування освітнього процесу у контексті постмодернізму: нові виклики та філософські рефлексії. *Актуальні проблеми філософії та соціології*. 2024. Вип. 46. С. 97 – 102. <https://doi.org/10.32782/apfs.v046.2024.18>
- Хаметова Л. В. Психологічні особливості розвитку комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх психологів-консультантів. *Габітус. Психологія особистості*. 2023. № 50. С. 131-136. <https://doi.org/10.32782/2663-5208>
- Харківська А. А., Мордовцева Н. В. Особливості професійної підготовки майбутніх фахівців із психології у дистанційному освітньому середовищі в контексті розвитку комунікативних навичок. *Наука і техніка сьогодні*. 2024. № 7 (35). С. 431-439. <https://surl.li/nulwso>
- Харченко С. Поради батькам тривожних дітей та підлітків. URL: <https://ecoland.ua/2024/02/22/porady-batkam-tryvoznykh-ditej-ta-pidlitkiv/> (дата звернення 20.01.2026 р.)
- Хачумян Т. І. Поняття «критичне мислення» та його сутність в психолого-педагогічній науці. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання*. Т. 2. Київ: Видавничий центр КНЛУ, 2003. С. 171–177.
- Чепелева Н. В., Рудницька С. Ю. Нормативна модель дискурсивного самопроектування особистості. *Наука і освіта*. 2017. № 11. С. 105–113.
- Чепелева Н. В., Рудницька С. Ю. Психологічна характеристика особистості, здатної до самопроектування. *Педагогіка і психологія*. 2018. № 1. С. 71–77.
- Черненко О. М., Кочерга Є. В. Арттерапія як елемент процесу формування *soft skills* майбутніх психологів. *Актуальні проблеми практичної психології: зб. наук. пр. Міжн. наук.-практ. інтернет-конф.* 16 трав. 2025 р. С. 47–50.

- Чорна Н.В. Вплив біосугестивної терапії на зниження симптомів тривожних розладів. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*, 2024. (4), С. 64-67.
- Шевченко Н. Ф. Соціально-психологічні чинники безробіття та професійної маргіналізації особистості. *Соціальна психологія*. 2019. № 2. С. 34–46. URL: <https://socialpsychology.com.ua/>
- Шилс А. Дванадцять способів навчити своїх дітей навичку емпатії. URL: <https://www.lifehack.org/articles/lifestyle/12-ways-teach-your-children-the-skill-empathy.html> (дата звернення 27.10.2025 р.)
- Широка А. О. Психологічні особливості сепарації в дочірньо-материнських стосунках: дис. ... канд. психол. 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. Львів, 2011, 162 с.
- Шкурко А. В. Розвиток комунікативної компетентності майбутніх фахівців із психології : дис. ... доктора філософії : 011 - Освітні, педагогічні науки : галузь знань 01 Освіта / Педагогіка. Харків, 2025. 457 с.
- Шостром Е. *CAT: тест самоактуалізації*. Київ: Педагогічна думка. 2021.
- Як налагодити стосунки між батьками та підлітками? Шість порад від психологині URL: <http://www.convictus.org.ua/yak-nalagoditi-stosunki-mizh-batkami-ta-pidlitkami-shist-porad-vid-psixologini/> (дата звернення 22.10.2025 р.)
- Як розвивати емоційний інтелект дитини: практичні поради. URL: <https://psychologist.com.ua/yak-rozvivati-emotsijnu-intelektu-ditini-praktichni-poradi-sajt-nazva/> (дата звернення 13.11.2025 р.)
- Ярошенко А. О. Компетентнісний підхід у підготовці фахівців соціальної сфери. *Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент*. 2013. Вип. 14. С. 5–12.
- Яцина О. Ф. Самостійна робота студентів як умова формування професійної компетентності майбутніх психологів // Теоретичні та практичні аспекти підготовки психологів у закладах вищої освіти : матеріали Всеукраїнського науково-практичного семінару з міжнародною участю, м. Київ, 31 березня 2021 р. Київ, 2021. С.23-25.

- Ящишина Ю.М. *Біосугестивна психотерапія як метод короткотривалої медико-психологічної реабілітації дітей і підлітків в умовах війни*. Тези доповідей конференції «Актуальні проблеми клінічної та технологічної медицини». Київ: КВІЦ, 2023. С. 222-225.
- Ящук О. М., Коберник Г. І., Добридень А. В., Волошина Г. П., Дячук П. В., [та ін.] *Формування soft skills у майбутніх учителів початкової школи: теорія та методика* : кол. Моногр. за ред. О. М. Ящук ; МОН України, Уман. держ. пед. ун-т ім. П. Тичини. Вінниця : ТВОРИ, 2025. 173 с.
- Acharya S., Shukla S. Mirror neurons: Enigma of the metaphysical modular brain. *J Nat Sci Biol Med.* 2012. № 3 (2). P. 118-124. doi: 10.4103/0976-9668.101878
- American Psychological Association. Competencies for Psychology Practice in Primary Care. 2015. URL: <https://surl.luh.nemjxn>
- Anderson L. W., Krathwohl D. R. *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York : Longman, 2001. 352 p.
- Anisimova I. Social and professional demand as a psychological phenomenon. *Psychology and Education*, 58(2), 2021. P. 1059–1068.
- Babić R. [et al.] Sexual dysfunctions in Bosnian war veterans. *Psychiatria Danubina*, 2019. 31(1–2), 79–83.
- Baloyi L. Teddy bear therapy: An application. *Child Abuse Research in South Africa*, 2006, 7(2), 17–25.
- Balzano F. L., Hudak S. J. Military genitourinary injuries: past, present, and future *Transl Androl Urol* 2018; 7(4): 646–652. URL: <https://doi.org/10.21037/tau.2018.04.05>
- Bandura A. *Self-efficacy in Changing Societies*. Cambridge : Cambridge University Press, 1995. ISBN 978-0-521-47467-2; ISBN 978-0-521-58696-2. URL: <https://www.cambridge.org/9780521474672>.
- Bandura A. *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman and Company, 2012. 604 p.
- Bauman Z. *Modernity and Ambivalence*. London : John Wiley and Sons Ltd. 1993. 304 p.

- Baumeister R. F., & Leary M. R. The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 1995. Vol. 117, No. 3, 497-529 <https://surl.li/iphpgz>
- Becirovic E. [et al.] Sexual dysfunctions in Bosnian war veterans. *Psychiatria Danubina* 2019; 31(1-2): 839-846. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32160181/>
- Beck A. T., Davis D. D., Freeman A. *Cognitive Therapy of Personality Disorders*. Third edition. New York: Guilford Press, 2015. 506 p.
- Bentsen I. L. [et al.] Systematic Review of Sexual Dysfunction Among Veterans with Post-Traumatic Stress Disorder *Sexual Medicine Reviews* 2015, Vol. 3, Is. 2, 78-87. URL: <https://doi.org/10.1002/smrj.47>
- Bernadett-Shapiro S., Ehrensaft D., Shapiro J. L. Father participation in childcare and the development of empathy in sons: An empirical study. *Family Therapy*. 1996. Vol. 23, No. 2. P. 77-93.
- Bertalanffy L. von. *General System Theory: Foundations, Development, Applications*. Revised edition. New York : Braziller, 2015. 295 p.
- Beyers L., Phipps W. D., & Vorster C. Developing a teddy bear therapy training program for family therapists. *Australian and New Zealand Journal of Family Therapy*, 2018. 39(4), 450-461.
- Beyers L., Phipps W. D., & Vorster C. An introduction to teddy bear therapy: A systems family therapy approach to child psychotherapy. *Journal of Family Psychotherapy*, 2017. 28(4), 317-332.
- Bialystok E. Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent. *Bilingualism: Language and Cognition*. 2009. Vol. 12(1), 3-11. <https://doi.org/10.1017/S1366728908003477>
- Blais R. K. [et al.] Mechanisms of association between PTSD and sexual arousal and lubrication functioning among trauma-exposed female service members/veterans. *Journal Affect Disord* 2022; 301: 352-359. URL: <https://doi:10.1016/j.jad.2021.12.106>
- Blumer H. *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. Englewood Cliffs, N. J., Prentice-Hall, 1969. 208p.

- Blustein D. L. The psychology of working: A new perspective for career development, counseling, and public policy. *American Psychologist*. Vol. 61, No. 4. 2006. P. 345–356. DOI: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.61.4.345>
- Bondarchuk O., Pinchuk N. Professional psychological well-being of educators and features of their support in the current crisis conditions. *Kyiv Journal of Modern Psychology and Psychotherapy*, 5(1), 2023. P. 5–14.
- Bourdieu P. *The Logic of Practice*. Stanford: Stanford University Press, 2013. 333 p.
- Bowen M. *Family Therapy in Clinical Practice*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, 2004. 576 p.
- Bratton S. C., Ray D., & Landreth G. Play therapy. In M. Hersen & A. M. Gross (Eds.), *Handbook of clinical psychology, Vol. 2. Children and adolescents*. 2008. pp. 577–625).
- Bretherton I. The Origins of Attachment Theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental Psychology*. 1992. 28. 759-775. 10.1037/0012-1649.28.5.759.
- Breyer B. N. [et al.] Sexual Dysfunction in Male Iraq and Afghanistan War Veterans: Association with Posttraumatic Stress Disorder and Other Combat-Related Mental Health Disorders: A Population-Based Cohort Study. *Journal of Sexual Medicine* 2013. 11(1). URL: <https://doi.org/10.1111/jsm.12201>
- Brinker K., Pappert St., Cölfen H. Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden / 10. neu bearb. und erw. Auflage. Berlin : Erich Schmidt Verlag. [Grundlagen der Germanistik. Bd. 29]. 2024. 200 S. <https://doi.org/0.1515/les-2024-0025>
- Bronfenbrenner U., Morris P. A. The bioecological model of human development. In: Lerner R. M., & Damon W. (Eds.). *Handbook of Child Psychology: Theoretical Models of Human Development*. 6th ed. John Wiley & Sons, Inc., 2006. P. 793–828. : <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0114>.
- Bronfenbrenner U. *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press, 2009. 330 p.
- Cameron C., Moss P. *Social Pedagogy and Working with Children and Young People Where Care and Education Meet*. London Jessica Kingsley Publishers 2011. 25 p.
- Carnegie D. *How to Win Friends and Influence People*. London : Vermilion, 2012. 276 p.

- CAST. Universal Design for Learning Guidelines. Version 3.0. 2024. URL: <https://udlguidelines.cast.org>.
- Cicchetti D., Toth S. L. Child maltreatment. Annual Review of Clinical Psychology. 2005. Vol. 1. P. 409–438. DOI: 10.1146/annurev.clinpsy.1.102803.144029.
- Clark D.A., Beck A.T. Cognitive Therapy of Anxiety Disorders: Science and Practice. New York – London : Guilford Press. 2010. 641 p.
- Colborn T, Saal F., Soto A. Developmental effects of endocrine-disrupting chemicals in wildlife and humans. *Environmental Health Perspectives*. 1993. 101 (5): P. 378-384.
- Connor K., Davidson J. Development of a new resilience scale: The CD-RISC. *Depression and Anxiety*, 36(3), 2019. P. 237–246.
- Cosgrove D. J. [et al.] Sexual dysfunction in combat veterans with PTSD, *Journal of Urology*, 2002, 60(5):881-884 [https://doi.org/10.1016/S0090-4295\(02\)01899-X](https://doi.org/10.1016/S0090-4295(02)01899-X)
- Crick N. R., & Grotpeter J. K. Children's treatment by peers: Victims of relational and overt aggression. *Development and Psychopathology*. 1996. Vol. 8(2), 367–380.
- De Witte H. Job insecurity and psychological well-being: Review of the literature and exploration of some unresolved issues. *European Journal of Work and Organizational Psychology*. Vol. 14, No. 1. 2005. P. 1–25. DOI: <https://doi.org/10.1080/13594320444000263>
- Dewey J. Experience and Education. New York: Simon and Schuster, 2007. 96 p.
- Doidge N. *The brain that changes itself: Stories of personal triumph from the frontiers of brain science*. 2007. <https://yurttutan.info/wp-content/uploads/2017/12/Doidge-Brain-Changes-Itself.pdf>
- Dominelli L. *Social Work: Theory and Practice for a Changing Profession*. Cambridge: Polity Press, 2002. 224 p.
- Edmondson A. Psychological Safety and Learning Behavior in Work Teams. *Administrative Science Quarterly*. 1999. Vol. 44, no. 2. P. 350–383. URL: <https://doi.org/10.2307/2666999>.
- EFPA. EuroPsy. Офіційний сайт. URL: <https://www.efpa.eu/europsy> (дата звернення: 23.02.2026).
- Ekman P. Emotions Revealed: Recognizing Faces and Feelings to Improve Communication and Emotional Life. New York : Times Books. 2003. 285 p.

- Ellis K [et al.] Sexuality and Intimacy Rehabilitation for the Military Population: Case Series. *Sexuality and Disability*. 2021. 39 : 231–243. URL: <https://doi.org/10.1007/s11195-021-09680-5>
- Ellis A. Reason and Emotion in Psychotherapy. New York : Lyle Stuart. 1963. 444 p.
- Erikson E. H. Identity: Youth and Crisis. New York : W. W. Norton & Company, 2022. 336 p. (Reprint of the 1968 ed.)
- Evrarn G. A new approach to child psychotherapy: Teddy bear therapy. *Global Journal of Psychology Research: New Trends and Issues*. 2018. 8(4), 158-162.
- Fairclough N. Critical Discourse Analysis. London : Longman. 1995. 154 p.
- Felitti V. J[et al.]. Relationship of childhood abuse and household dysfunction to many of the leading causes of death in adults The Adverse Childhood Experiences (ACE) Study. *American Journal of Preventive Medicine*. 1998. Vol. 14, No. 4. P. 245–258.
- Ferrazzi K. *Never Eat Alone*. London : Penguin, 2014. 400 p.
- Fischer K. Skill Theory Lectical Live [Электронный ресурс]. 2019. Режим доступа: <https://lecticalive.org/about/fis> (дата звернения: 11.02.2026).
- Fischer K. W. Dynamic Skill Theory and the Development of Cognitive Processes. *Handbook of Child Psychology and Developmental Science*. Seventh edition. Hoboken: Wiley, 2015. Vol. 1. P. 273–323.
- Fischer K. W., Yan Z. The Development of Dynamic Skill Theory. *Handbook of Child Psychology and Developmental Science*. Seventh edition. Hoboken: Wiley, 2015. Vol. 2. P. 287–335.
- Frankl V. E. Man’s Search for Meaning. Boston: Beacon Press, 2006. 200 p.
- Fraser S. [et al.] *Researching with Children and Young People: Research Design, Methods and Analysis*. London: Sage Publications, 2009. 304 c.
- Fugate M., Kinicki A. J., Ashforth B. E. Employability: A psycho-social construct, its dimensions, and applications. *Journal of Vocational Behavior*. Vol. 65, No. 1. 2004. P. 14–38. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2003.10.005>
- Fukuyama F. Our Posthuman Future: Consequences of the Biotechnology Revolution New York : Farrar, Straus and Giroux, 2002. 256 p.
- Garner A. S., Shonkoff J. P. Early childhood adversity, toxic stress, and the role of the pediatrician Translating developmental science into lifelong health. *Pediatrics*. 2012. Vol. 129, No. 1. P. e224–e231. DOI: 10.1542/peds.2011-2662.

- Gilbar O. [et al.] The Crisis in Achieving a Sense of Manhood Among Israeli Veterans Who Suffer From Posttraumatic Stress Symptoms. *Psychology of Men & Masculinities* 2018. 20(1):93-103 URL: <https://doi:10.1037/men0000148>
- Gilbert P. *Compassion focused therapy: Distinctive features*. Routledge/Taylor & Francis Group, 2010 URL: <https://doi:/10.4324/9780203851197>
- Giurleo Ch. [et al.] Sexual Health among Individuals with Spinal Cord Injury: A Meta-Synthesis of Qualitative Evidence, 2023, *Sexuality and Disability* 41(4):1-25. URL: <https://doi:10.1007/s11195-023-09804-z>
- Golema D. *Emotional Intelligence*. London : Bloomsbury, 2020. 352 p.
- Goleman, D. *Emotional Intelligence*. New York : Bantam Books, 1995. 352 p.
- Goode G. S., MacGillivray L. The construction of systems thinking pedagogy during a professional development institute. *Journal of Pedagogical Research*, 7(4), 2023. pp. 275-302.
- Halliday M. A. K. *Language as a Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. London: Arnold. 1978. 256 p. <https://doi.org/10.17506/dipi.2018.32.3.1524>
- Harris O, Lloyd S, Ward J. Integrating elements of teddy bear therapy into cognitive behavioral therapy for a child with obsessive-compulsive disorder: A case study. *J Child Adolesc Psychiatr Nurs*. 2021 Aug;34(3):243-252. doi: 10.1111/jcap.12328. Epub 2021 May 31. PMID: 34057270.
- Hashim M. [et al.] Emergent strategy in higher education: postmodern digital and the future? *Administrative Sciences*. 2022. № 12.4 (196). P. 1–24.
- Hattie J., Timperley H. The Power of Feedback. *Review of Educational Research*. 2007. Vol. 77, no. 1. P. 81–112. DOI: <https://doi.org/10.3102/003465430298487>.
- Heinemann W. Diskursanalyse in der Kontroverse: tekst i diskurs. 2011. № 4. S. 31–67.
- Hobbs J. Capacitating militarised masculinity: Genitourinary injuries, sex/sexuality, and US military medicine *Review of International Studies*. 2023, 49 : 4, 657–675 URL: <https://doi.org/10.1017/S0260210522000560>
- Hobfoll S. E. [et al.] Five essential elements of immediate and mid-term mass trauma intervention: Empirical evidence. *Psychiatry*. Vol. 70, No. 4. 2007. P. 283–315. DOI: <https://doi.org/10.1521/psyc.2007.70.4.283>
- Inter-Agency Standing Committee. IASC guidelines on mental health and psychosocial support in emergency settings. Geneva IASC, 2007. 208 p.

- Ireland B. [et al.] Sex-positive sexuality post-spinal cord injury: A systematic review and qualitative metasynthesis. *Rehabilitation Psychology*, 2025. 70(2), 182–193. URL: <https://doi.org/10.1037/rep0000573>
- Kedde J. H. Sexual health of people with disability and chronic illness 2012 URL: <https://surl.li/vebiqr>
- Keeling M. [et al.] Body image and psychosocial wellbeing among UK military personnel and veterans who sustained appearance-altering conflict injuries. *Military Psychology*. 2022 35(1), 12–26. URL: <https://doi.org/10.1080/08995605.2022.2058302>
- Keeling M. [et al.] Mothers' Experiences of Their Sons' Appearance-Altering Combat Injuries: Distressed and Unsupported *Journal of Military Social Work and Behavioral Health Services*. 2024. Vol. 12, Is. 1. 74-85 URL: <https://doi.org/10.1080/21635781.2023.2293896>
- Keeling M., Hammond N. Combat-Genital Injury in UK Male Military Veterans: A Pilot and Feasibility Study Exploring Long-Term Psychosocial and Sexual Experiences and Support Needs *Journal of Military Social Work and Behavioral Health Services*. 2024. Vol.12, Is. 2 URL: <https://doi.org/10.1080/21635781.2024.2363775>
- Keeling M., Sharratt N. D. (Loss of) the super soldier: combat-injuries, body image and veterans' romantic relationships Vol. 45, 2023. Is. 2 URL: <https://doi.org/10.1080/09638288.2022.2026499>
- Kempermann G. [et al.] Human Adult Neurogenesis: Evidence and Remaining Questions. *Cell Stem Cell*. 2018 Jul 5; 23(1): 25-30. DOI: 10.1016/j.stem.2018.04.004
- Kolb B., Gibb R. Brain plasticity and behaviour in the developing brain. *J Can Acad Child Adolesc Psychiatry*. 2011. Nov; 20(4) : 265-276.
- Krug S. An introduction to the PLISSIT model and how it is used in sex therapy. 2023. URL: <https://surl.li/thnnrt>
- Kvasnevskaya Y. [et al.] Impact of war-associated factors on spread of sexually transmitted infections: A systemic review. *Frontiers in Public Health*. 2024. Vol. 12. URL: <https://doi.org/10.3389/fpubh.2024.1366600>
- Landreth G. L. *Play therapy: The art of relationship* (3rd ed.). 2012. Routledge/Taylor & Francis Group.

- Lave J., Wenger E. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 2011. 138 p.
- LeDoux J. *Anxious: Using the Brain to Understand and Treat Fear and Anxiety*. London : Penguin Books, 2015. 466 p.
- Letica-Crepulja M., Stevanović A., Protuđer M. [et al.] Predictors of Sexual Dysfunction in Veterans with PTSD *Journal Clin Med*, 2019. 29;8(4):432.29;8(4) : 432. [https://doi: 10.3390/jcm8040432](https://doi.org/10.3390/jcm8040432).
- Lippman L. H., Ryberg R., Carney R., Moore K. A. *Workforce connections: key «soft skills» that foster youth workforce success: toward a consensus across fields*. Washington, DC : Child Trends, 2017. 56 p.
- Lowen A. *Bioenergetics*. New York: Penguin Books, 1975. 352 p.
- Maslach C., Jackson S. E., Leiter M. P. *Maslach Burnout Inventory manual*. 3rd ed. Palo Alto Consulting Psychologists Press, 1996. 52 p.
- Maslow A. H. *Motivation and Personality*. New York : Harper & Row, 1970. 370 p.
- Masters W. H., Johnson E., Kolodny R. C. *Sex and Sensuality. Heterosexuality*. New York, 1994. 25-41
- Masters W. H., & Johnson V. E. *Human Sexual Inadequacy*. Boston: 1970. Little, Brown and Company
- Matiash M., Prints V. *Enhancing Rehabilitation Potential Through Biosuggestive Therapy: An Integrative Approach to Mental Health Recovery*. SSRN. (August 08, 2024). <https://ssrn.com/abstract=4967712>
- McIntyre A. [et al.]. *Sexual Health among Individuals with Spinal Cord Injury: A Meta-Synthesis of Qualitative Evidence* *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*. 2022. Vol. 103, Is. 12, 199. URL: <https://doi.org/10.1007/s11195-023-09804-z>
- McKee-Ryan F., Song Z., Wanberg C., Kinicki A. *Psychological and physical well-being during unemployment: A meta-analytic study*. *Journal of Applied Psychology*. Vol. 90, No. 1. 2005. P. 53–76. DOI: <https://doi.org/10.1037/0021-9010.90.1.53>
- McLaughlin K. A., Sheridan M. A., Lambert H. K. *Childhood adversity and neural development: Deprivation and threat as distinct dimensions of early experience*. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*. 2014. Vol. 47. P. 578–591. DOI: [10.1016/j.neubiorev.2014.10.012](https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2014.10.012).

- Meadows D. *Thinking in Systems A Primer*. Chelsea Green Publishing White River Junction 2008. 240 p.
- Mick J. [et al.] Using the BETTER Model to Assess Sexuality. *Clinical Journal of Oncology Nursing*. 2004, 8(1), 84–86.  
URL: <https://doi.org/10.1188/04.CJON.84-86>
- Midgley G. *Systemic Intervention Philosophy Methodology and Practice*. Springer New York 2000. 432 p.
- Miller K., Barbour J. B., Woo D. *Organizational Communication: Approaches and Processes*. 8th ed. Cengage Learning, 2025. 328 p. URL: <https://surl.lu/bqbovs>
- Millon T. [et al.] *Personality Disorders in Modern Life*. Second edition. Hoboken: Wiley, 2004. 561 p.
- Moisson J. [et al.] Psychopathology and hypersexuality among veterans with and without histories of alcohol-use disorders. *Am J Addict* 2019; 28(5): 398–404.  
URL: <https://doi:10.1111/ajad.12941>
- National Child Traumatic Stress Network. Creating, supporting, and sustaining trauma-informed schools A system framework. URL: <https://surl.li/ocomjy> (дата звернення: 10.02.2026).
- Natorp P. *Sozialpädagogik: Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller, 2008. 420 p.
- O'Hare L., McGuinness C. Skills and attributes developed by psychology undergraduates: Ratings by undergraduates, postgraduates, academic psychologists and professional practitioners. *Psychology Learning and Teaching*. 2004. Vol. 4. P. 35–42.
- Panko V. Social readiness and employability in modern psychology. *International Journal of Psychology and Counseling*, 14(3), 2022. : 45–54.
- Pascual-Leone A [et al.] The Plastic Human Brain Cortex. *Annual Review of Neuroscience*. 2005. Vol. 28 : 377-401
- Paul R., Elder L. *The Miniature Guide to Critical Thinking Concepts and Tools*. London : Rowman & Littlefield, 2020. 48 p.
- Payne, M. *Modern Social Work Theory*. London: Palgrave Macmillan, 2014. 424 p.
- Pelekh Y., Rudiuk O., Demianiuk V. Personality employment crisis in the subjective projection of the unemployed youth with higher education. *Problems of Education in the 21st Century*. Vol. 80, No. 3. 2022. P. 456–473. DOI: <https://doi.org/10.33225/pec/22.80.456>

- Perry B. D. Examining child maltreatment through a neurodevelopmental lens Clinical applications of the Neurosequential Model of Therapeutics. *Journal of Loss and Trauma*. 2009. Vol. 14, No. 4. P. 240–255. DOI: 10.1080/15325020903004350.
- Peters M., Tesar M., Jackson L. After postmodernism in educational theory? A collective writing experiment and thought survey. *What Comes After Postmodernism in Educational Theory?* Routledge. 2020. P. 3–12.
- Piaget J. *The origins of intelligence in children* / trans. by M. Cook. New York : W. W. Norton & Company, 1992. 419 p.
- Piaget J. *The Psychology of Intelligence*. London: Routledge, 2001. 182 p.
- Protuder M. [et al.] Sexual Dysfunctions among Veterans with and without PTSD *Healthcare (Basel)* 2023 27; 11(13) : 1861. URL: <https://doi:10.3390/healthcare11131861>
- Radlińska H. *Stosunek wychowania do życia społecznego*. Kraków: Impuls, 2018. 180 p.
- Rahmani A. [et al.] Factors affecting sexual health in individuals with spinal cord injury: A systematic scoping review *Chin J Traumatol* 2025 May; 28(3):193-200. URL: <https://doi:10.1016/j.cjtee.2024.05.002>
- Redko K. Enabling economic empowerment: social enterprises role in harnessing the potential of individuals with disabilities. *Věda a perspektivy*, 2(33), 2024. DOI: 10.52058/2695-1592-2024-2(33)-26-36
- Rizzolatti G., Fadiga V., Gallese V., Fogassi L. Premotor cortex and the recognition of motor actions. *Brain Res Cogn Brain Res*, 1996. № 3 (2). P. 131-141. DOI: 10.1016/0926-6410(95)00038-0
- Rogers C. R. *Client-centered therapy; its current practice, implications, and theory*. London : Bounty Books, 2021. 560 p.
- Rogers C. R. *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. London: Constable, 2004. 420 p.
- Rogers C. *On Personal Power: Inner Strength and Its Revolutionary Impact*. Little, Brown Book Group, 1978. 320 p.
- Romaniuk M. [et al.] Compassionate mind training for ex-service personnel with PTSD and their partners. *Clin Psychol Psychother*. 2023 May-Jun;30(3) : 643-658. URL: <https://doi:10.1002/cpp.2825>.

- Ryan R. M., Deci E. L. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*. 2000. Vol. 55, no. 1. P. 68–78. URL: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>.
- Ryan R. M., Deci E. L. Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness. New York: Guilford Press, 2017. 756 p.
- Schön D. A. The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. London: Routledge, 2017. 384 p.
- Schultz J., Luthe W. Autogenic training: a psychophysiologic approach in psychotherapy. London: Grune & Stratton, 1959. 289 p.
- Schwab K. *The Fourth Industrial Revolution*. New York : Crown Business, 2016. 192 p.
- Schwartz S. H. Universals in the Content and Structure of Values: Theoretical Advances and Empirical Tests in 20 Countries. *Advances in Experimental Social Psychology*. San Diego: Academic Press, 2012. Vol. 25. P. 1–65.
- Searle R. Postmodernism and the western rationalist tradition. Campus Wars. *Routledge*. 2021. P. 28–48.
- Sellbom M., Tellegen A. Factor analysis in psychological assessment research: Common pitfalls and recommendations. *Psychological Assessment*. 2019. Vol. 31, № 12. P. 1428–1441.
- Shakir R. Soft skills at the Malaysian institutes of higher learning. *Asia Pacific Education Review*. 2009. P. 309–315. URL: <http://link.springer.com/article/10.1007/s12564-009-9>
- Sharf N. [et al.] Psychosexual well-being following spinal cord injury: Perspectives of adults with spinal cord injury and rehabilitation clinicians. *Rehabilitation Psychology*, 2025. 70(4), 437–446. URL: <https://doi.org/10.1037/rep0000591>
- Shepardson R. L [et al.]. Sexual Dysfunction and Preferences for Discussing Sexual Health Concerns Among Veteran Primary Care Patients. *J Am Board Fam Med*. 2021 Mar-Apr;34(2):357-367. URL: <https://doi:10.3122/jabfm.2021.02.200326>.
- Shields A. M., Cicchetti D., Ryan R. M. The development of emotional and behavioral self-regulation and social competence among maltreated school-age children. *Development and Psychopathology*. 1994. Vol. 6, No. 1. P. 57–75. DOI: 10.1017/S0954579400005885.

- Shonkoff J. P., Garner A. S. The lifelong effects of early childhood adversity and toxic stress. *Pediatrics*. 2012. Vol. 129, No. 1. P. e232–e246. DOI: 10.1542/peds.2011-2663.
- Siegel D. J. *The developing mind How relationships and the brain interact to shape who we are*. 2nd ed. New York Guilford Press, 2012. 394 p.
- Skyttner L. *General Systems Theory Problems Perspectives Practice*. World Scientific Singapore 2015. 556 p.
- Spain S. Systems Thinking applied to curriculum and pedagogy: a review of the literature. *Curriculum Perspectives*, 39, 135–145, 2019. Springer.
- Stanford Encyclopedia of Philosophy. URL: <https://plato.stanford.edu/entries/mead> (дата звернення: 23.02.2026).
- Stephens P. *Social Pedagogy Heart and Head*. Bremen Europäischer Hochschulverlag 2013. 246 p.
- Substance Abuse and Mental Health Services Administration. SAMHSA's concept of trauma and guidance for a trauma-informed approach. Rockville MD SAMHSA, 2014. 16 p.
- Sverke M., Hellgren J., Näswall K. No security: A meta-analysis and review of job insecurity and its consequences. *Journal of Occupational Health Psychology*. Vol. 7, No. 3. 2002. P. 242–264. DOI: <https://doi.org/10.1037/1076-8998.7.3.242>
- Tajfel H. *Human Groups and Social Categories: Studies in Social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. 545 p.
- Taylor B., Davis S. The Extended PLISSIT Model for Addressing the Sexual Wellbeing of Individuals with an Acquired Disability or Chronic Illness. *Sexuality and Disability*. 2007. 25, 135-139. URL: <https://doi.org/10.1007/s11195-007-9044-x>
- Teicher M. H., Samson J. A. Annual research review Enduring neurobiological effects of childhood abuse and neglect. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2016. Vol. 57, No. 3. P. 241–266. DOI: 10.1111/jcpp.12507.
- Tevdovska E. S. Integrating *soft skills* in higher education and the EFL classroom: Knowledge beyond language learning. *SEEU Review*. 2016. P. 97–108. DOI: 10.1515/seeur-2015-0031.
- Toffler A. *Future Shock*. New York : Random House, 1970. 505 p.
- UNESCO. *International technical guidance on sexuality education: An evidence-informed approach*. Second revised edition. Paris : UNESCO, 2018. 139 p. ISBN

- 978-92-3-100259-5. URL: <https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/ITGSE.pdf>.
- UNESCO. Learning amid war How UNESCO makes Ukrainian schools safer for children and teachers. URL: <https://surl.li/zleohh> (дата звернення: 10.02.2026).
- UNICEF. Education case study Ukraine 2024. URL: <https://surl.li/slpije> (дата звернення: 10.02.2026).
- UNICEF. Integrating mental health and psychosocial support into education in emergencies Technical brief. URL: <https://surl.li/kdveez> (дата звернення: 10.02.2026).
- UNICEF. The devastating toll of war on Ukraine's children. URL: <https://surl.li/zleohh> (дата звернення: 10.02.2026).
- United Nations High Commissioner for Refugees. Ukraine emergency. URL: <https://www.unhcr.org/emergencies/ukraine-emergency> (дата звернення: 10.02.2026).
- Van der Kolk B. A. The body keeps the score Brain, mind, and body in the healing of trauma. New York Viking, 2014. 464 p.
- Watzlawick P., Beavin Bavelas J., Jackson D. D. Pragmatics of Human Communication: A Study of Interactional Patterns, Pathologies, and Paradoxes. New York : W. W. Norton & Company, 1967. 296 p.
- Weber M. C. A Scoping Review of Protective Factors That Contribute to Posttraumatic Wellbeing for Trauma-Exposed Military Service Members and Veterans Trauma Violence Abuse. 2025, Vol. 26, Is.2 URL: <https://doi.org/10.1177/15248380241309385>
- Weick K. E., Sutcliffe K. M., Obstfeld D. Organizing and the Process of Sensemaking. *Organization Science*. 2005. Vol. 16, no. 4. P. 409–421. DOI: <https://doi.org/10.1287/orsc.1050.0133>.
- Weiner L., Avery-Clark C. Sensate Focus in Sex Therapy: The Illustrated Manual. New York: Routledge. 2017. 166.
- Wenger E. Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. 318 p.
- WHO Regional Office for Europe & BZgA. Standards for sexuality education in Europe: a framework for policy makers, educational and health authorities and specialists. Cologne: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA), 2010. 68 p. ISBN 978-3-937707-82-2. URL: <https://surl.li/cqmrxi>

- Winnicott D. W. Transitional objects and transitional phenomena; a study of the first not-me possession. In: *Through Paediatrics to Psycho-Analysis: Collected Papers*. London: Routledge, 2005. P. 229–242.
- Wisniewski B., Zierer K., Hattie J. The Power of Feedback Revisited: A Meta-Analysis of Educational Feedback Research. *Frontiers in Psychology*. 2020. Vol. 10. Art. 3087. URL: DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087>.
- World Health Organization. Strengthening national capacity for mental health and psychosocial support during the war WHO support to Ukraine in 2022. URL: <https://surl.li/bzrjmw> (дата звернення: 10.02.2026).
- Zamfir C. Motivational structure and work performance. *Psychology of Work and Organization*, 28(2), 2021. P. 97–110.
- Zimmerman B. J. Self-efficacy and educational development. In: *Self-efficacy in Changing Societies* / ed. A. Bandura. Cambridge : Cambridge University Press, 1995. P. 202–231. ISBN 978-0-521-47467-2.
- Tinto V. *Completing College: Rethinking Institutional Action*. Chicago: University of Chicago Press, 2012. 283 p.
- Tokareva N., Tsehelska M., Iliencko O., Ikhsangaliyeva G., Prylutska L. Projective-recursive technology as a predictor of efficiency in English language teaching. *Implementation of Modern Technologies in Language Learning as a Basis for the Formation of Communicative Competences*/ Morhunova, N., Levchenko, I., Kholodov, A. (Eds.). Kharkiv : TECHNOLOGY CENTER PC, 2025. Chapter 10. P. 154–170. <https://doi.org/10.15587/978-617-8360-15-3.ch10>

## АВТОРСЬКИЙ КОЛЕКТИВ

### Редактори

*Павелків Роман  
Володимирович* доктор психологічних наук, професор, в. о. ректора Рівненського державного гуманітарного університету;

*Корчакова  
Наталія Вікторівна* доктор психологічних наук, професор, професор кафедри вікової та педагогічного психології Рівненського державного гуманітарного університету.

### Частина 1.

#### Відновлення ментального здоров'я та ресурсності особистості в умовах сучасних викликів

*Корчакова  
Наталія Вікторівна* доктор психологічних наук, професор, професор кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету (м. Рівне);

*Волошина  
Валентина Віталіївна* доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри теоретичної та консультативної психології факультету психології Українського державного університету імені Михайла Драгоманова (м. Київ);

*Варіна  
Ганна Борисівна* магістр психології, заступник декана з наукової роботи факультету фізичної культури, спорту та психології Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

*Рудюк Олег  
Володимирович* кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної та практичної психології Рівненського державного гуманітарного університету (м. Рівне);

*Попелюшко Роман  
Павлович*

доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри теоретичної та консультативної психології факультету психології Українського державного університету імені Михайла Драгоманова (м. Київ);

*Прінь Володимир  
Анатолійович*

лікар-психіатр, психотерапевт, психолог, спеціаліст Інституту БСТ вищої категорії (м. Київ);

*Назаревич Вікторія  
Вячеславівна*

кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету (м. Рівне).

## **Частина 2** **Психологічні виміри професійної підготовки фахівців** **соціономічного профілю**

*Токарева  
Наталія Миколаївна*

доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної та вікової психології Криворізького державного педагогічного університету (м. Кривий Ріг);

*Максимюк  
Тетяна Петрівна*

кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету (м. Рівне);

*Кулакова  
Лариса Миколаївна*

кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету (м. Рівне);

*Луцик Галина  
Олександрівна*

старший викладач кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету (м. Рівне);

*Руденко  
Наталія Миколаївна*

кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної педагогіки і психології та спеціальної освіти Рівненського державного гуманітарного університету (м. Рівне);

*Мальцева  
Володимирівна*

*Ольга* доктор філософських наук, доцент кафедри соціології та соціальної роботи ДВНЗ «Приазовський державний технічний університет» (м. Дніпро).

## ЗМІСТ

Передмова.....	3
----------------	---

### Частина 1

#### ВІДНОВЛЕННЯ МЕНТАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я ТА РЕСУРСНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ

Відновлення сексуальної ідентичності та інтимного благополуччя після військової травми <i>Корчакова Н.</i> .....	5
Сучасні тенденції підтримки дітей із травматичним досвідом у системі освіти <i>Волошина В., Варіна Г.</i> .....	48
Соціально-професійна затребуваність як психологічний ресурс подолання особистісної кризи зайнятості <i>Рудюк О.</i> .....	95
Біосугестивна психотерапія як сучасна українська парадигма корекції високого рівня тривожності <i>Попелюшко Р., Принц В.</i> .....	128
Нейропсихологічні аспекти сенсомоторної стимуляції нейрогенезу в дітей засобами терапевтичної іграшки «плюшевий ведмедик» <i>Назаревич В.</i> .....	162

### Частина 2

#### ПСИХОЛОГІЧНІ ВИМІРИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ

Полімодальні трансформації освітнього процесу в контексті епохи постмодернізму <i>Токарева Н.</i> .....	191
Комунікація як механізм управління та розвитку особистості : інтегративний аналіз у контексті психологічних дисциплін <i>Максимюк Т.</i> .....	226

Навчальна дисципліна «Психологія спілкування» в системі професійної підготовки майбутніх психологів <i>Кулакова Л.</i> .....	<b>259</b>
Інтеграція «м'яких навичок» (soft skills) у зміст професійної підготовки майбутніх психологів <i>Луцик Г.</i> .....	<b>288</b>
Емоційні чинники батьківства як детермінанти психологічних особливостей дітей <i>Руденко Н.</i> .....	<b>317</b>
Системний підхід до викладання дисципліни «Соціальна та корекційна педагогіка» : психологічні аспекти професійної підготовки соціальних працівників <i>Мальцева О.</i> .....	<b>349</b>
<i>Список використаних джерел</i> .....	<b>377</b>
<i>Авторський колектив</i> .....	<b>409</b>

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

ФІЛОСОФІЯ  
ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ  
ВИЩОЇ ШКОЛИ:  
ПСИХОЛОГІЧНЕ СПРЯМУВАННЯ

КОЛЕКТИВНА МОНОГРАФІЯ

*Друкується в авторській редакції*

Підписано до друку 05.06.2026 р. Формат 60x84 1/16.  
Друк цифровий. Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman.  
Ум. друк. арк. 27,75. Тираж 300 прим.

Видавництво «SBA Print»  
тел.: +38067-393-33-34  
e-mail: 3933334@ukr.net  
www.sbaprint.com.ua

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного  
реєстру видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції  
ДК № 5409 від 02.08.2017 року.