

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ

Інститут психології імені Г.С. Костюка



**ПСИХОЛОГІЧНІ РЕСУРСИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ
НЕВИЗНАЧЕНОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ**

(монографія)

за редакцією Л. Терещенко, Л. Литвинчук

Київ – 2026

УДК 37.015.3:159.922 "364"(477)

Рекомендовано до друку вченою радою Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (протокол № 9 від 25 червня 2026 року)

Психологічні ресурси розвитку особистості в умовах невизначеності освітнього простору: монографія / Л. Терещенко, Л. Литвинчук, Я. Каплуненко, В. Лунєв [та ін.]; за ред. Л. Терещенко, Л. Литвинчук. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2026. 223 с.

Рецензенти:

Турбан В.В. – докторка психологічних наук, професорка;

Деркач О.А. – доктор філософії в галузі освітніх, педагогічних наук.

У монографії висвітлено результати теоретичних та емпіричних досліджень психологічних ресурсів особистості в умовах невизначеності сучасного освітнього простору. Розв'язання дослідницьких завдань здійснюється на засадах сучасних методологічних підходів психологічної науки, що дозволяють комплексно дослідити ресурси особистості як важливий чинник її стійкості, розвитку та ефективного функціонування в освітньому середовищі. Розкрито теоретико-методологічні та психологічні засади вивчення ресурсів особистості, висвітлено особливості психологічних ресурсів подолання невротичних проявів у молодших школярів, обґрунтовано значення персонального виміру особистості в умовах невизначеності, а також здійснено аналіз конфлікту освітніх парадигм крізь призму сучасних нейропсихологічних і психосемантичних підходів. Значну увагу приділено дослідженню психологічних ресурсів розвитку, адаптації та самореалізації суб'єктів освітнього простору, розглянуто особливості резильєнтності, психологічні ресурси адаптації, чинники особистісної готовності студентів до діяльності в ситуаціях змін, а також психологічні аспекти самоактуалізації студентської молоді у процесі навчальної діяльності. Видання адресоване науковцям, викладачам закладів вищої освіти, практичним психологам, педагогам, здобувачам вищої освіти.

Автори несуть персональну відповідальність за зміст поданих матеріалів, достовірність наведених даних, коректність цитування та дотримання принципів академічної доброчесності.

ISBN 978-617-7745-91-3

Номер державної реєстрації наукового дослідження: 0124U000320

ISBN 978-617-7745-91-3

© Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2026

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ТА ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ РЕСУРСІВ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ	7
1.1. Психологічні ресурси подолання невротичних проявів у молодших школярів в умовах невизначеності освітнього простору	7
1.2. Проблема потенційних, актуальних та актуалізованих ресурсів особистості суб'єктів освітнього простору в умовах невизначеності	32
1.3. Актуалізація персонального виміру особистості в умовах невизначе- ності	43
1.4. Конфлікти освітніх парадигм: постсовєтські наративи та сучасна нейро- і психосемантична оцінка невизначеності освітнього простору	53
РОЗДІЛ 2. ПСИХОЛОГІЧНІ РЕСУРСИ РОЗВИТКУ, АДАПТАЦІЇ ТА САМОРЕАЛІЗАЦІЇ СУБ'ЄКТІВ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ	72
2.1. Психологічні особливості самоактуалізації студентів у процесі навчальної діяльності в умовах невизначеності освітнього простору	72
2.2. Психологічні особливості прояву стресостійкості студентської молоді в умовах воєнного стану	86
2.3. Психологічні особливості плекання резильєнтності у суб'єктів освітнього простору	99
2.4. Психологічні ресурси адаптації учасників освітнього простору в умовах його невизначеності	107
РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГІЧНІ РЕСУРСИ РОЗВИТКУ ПОТЕНЦІАЛУ ТА ЗБЕРЕЖЕННЯ ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ	129
3.1. Нейропсихологічні ресурси розвитку особистості в освітніх хабах та STEM-центрах в умовах невизначеності освітнього простору України	129
3.2. Психологічні ресурси збереження здоров'я та особистісного благополуччя учасників освітнього процесу	150
3.3. Психологічні особливості становлення здоров'язбережувальної компетентності у підлітків в умовах невизначеності освітнього простору	157
3.4. Особливості розкриття пізнавально-творчого потенціалу учнів в ускладнених умовах невизначеності	176
ВИСНОВКИ	197
ЛІТЕРАТУРА	199
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	221

ВСТУП

Сучасний освітній простір характеризується високою динамічністю, нестабільністю та постійною зміною умов, у яких відбувається навчання, професійне становлення та особистісний розвиток людини. Особливо виразно ці особливості проявляються в українському суспільстві, де освітній процес зазнає впливу воєнних подій, соціально-економічних змін, вимушеної міграції, дистанційного та змішаного навчання, інформаційного перевантаження й постійної необхідності пристосовуватися до нових обставин. За таких умов освітнє середовище перестає бути стабільною системою із заздалегідь визначеними правилами та прогнозованими результатами. Натомість особистість змушена діяти в ситуаціях, де не всі обставини можна передбачити, а способи досягнення освітніх і життєвих цілей потребують постійного перегляду.

Важливим стає питання про те, завдяки яким внутрішнім та зовнішнім ресурсам особистість зберігає активність, самостійність, здатність до прийняття рішень та продовжує власний розвиток навіть за відсутності чітких орієнтирів. У межах дослідження «Психологічні ресурси розвитку особистості в умовах невизначеності освітнього простору» особлива увага приділяється саме ресурсному потенціалу особистості та її здатності бути суб'єктом власного розвитку й освітньої траєкторії.

Актуальність цієї проблематики зумовлена також тим, що невизначеність освітнього простору може мати різні психологічні наслідки. Вона здатна супроводжуватися труднощами у плануванні майбутнього, зниженням відчуття контролю над ситуацією, емоційним напруженням, невпевненістю у власних можливостях. Водночас невизначеність не обов'язково має лише негативний характер. За наявності відповідних психологічних ресурсів вона може створювати умови для розвитку самостійності, гнучкості, рефлексивності, здатності шукати нові способи розв'язання проблем та вибудовувати індивідуальну освітню траєкторію.

У цьому контексті важливим є розгляд особистості не як пасивного об'єкта впливу обставин, а як активного суб'єкта освітнього процесу. У працях С. Д. Максименка, С. Л. Рубінштейна, А. Бандури, Е. Десі та Р. Раяна активність особистості розглядається з різних теоретичних позицій, проте між цими підходами простежується спільна ідея, тобто особа не є лише об'єктом впливу зовнішніх умов, вона здатна осмислювати власний досвід, визначати цілі, регулювати поведінку, приймати рішення та змінювати способи взаємодії з середовищем. Відмінність полягає в акцентах, а саме генетична психологія С. Д. Максименка зосереджує увагу на саморозвитку та внутрішній динаміці особистості, А. Бандура - на агентності, саморегуляції та переконаннях людини у власній ефективності, Е. Десі та Р. Раян - на автономії, компетентності та соціальних умовах, які підтримують особистісний розвиток.

У першому розділі розкриваються теоретико-методологічні засади дослідження психологічних ресурсів розвитку особистості в умовах невизначеності освітнього простору, а саме уточнюється зміст основних понять, аналізуються наукові підходи до розуміння ресурсності, розвитку, суб'єктності та невизначеності, визначаються методологічні основи подальшого дослідження.

У другому розділі увага зосереджується на емпіричному вивченні психологічних ресурсів і розвитку потенціалу особистості в умовах невизначеності, аналізуються особливості прояву ресурсів та чинники, що пов'язані зі здатністю людини зберігати активність та продовжувати освітню діяльність.

Третій розділ має практичне спрямування, адже у ньому розглядаються можливості психологічного супроводу учасників освітнього процесу, активізації ресурсів особистості та створення психологічно безпечного освітнього середовища, зокрема в умовах воєнного часу.

Особливого значення проблема психологічних ресурсів набуває в умовах воєнного часу. Освітній процес у таких обставинах відбувається під впливом зовнішніх ризиків і загроз, які неможливо повністю усунути або передбачити. Саме тому одним із важливих напрямів психологічної роботи стає створення безпечного освітнього середовища та забезпечення психологічної підтримки його учасників. У межах відповідного наукового напрямку лабораторії психології навчання імені І.О. Синиці Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України досліджуються ресурсні можливості організації освітніх процесів в екстремальних умовах воєнного часу та психологічний супровід створення безпечного освітнього середовища.

Отже, вивчення психологічних ресурсів розвитку особистості в умовах невизначеності освітнього простору має як теоретичне, так і практичне значення. Теоретичний аспект полягає у поглибленні уявлень про механізми розвитку особистості в нестабільних умовах, співвідношення зовнішніх обставин та внутрішніх можливостей людини, а також про роль суб'єктної активності у побудові власної освітньої траєкторії. Практичне значення пов'язане з можливістю використання отриманих знань для організації психологічного супроводу учнів, студентів, педагогів та інших учасників освітнього процесу, особливо в ситуаціях підвищеної невизначеності та соціальної нестабільності.

Монографія пропонує дискусію, що відкриває ґрунтовні та новітні можливості для обговорення та критичного аналізу, дозволяючи фахівцям з різних областей внести свій вклад у розвиток психології ресурсності в освіті. Особливу увагу приділено тому, як теорії та практики можуть бути адаптовані до реальних умов сучасного освітнього середовища в умовах невизначеності, щоб максимально ефективно реагувати на потреби учасників освітнього процесу.

Монографію підготовлено співробітниками лабораторії психології навчання імені І.О. Синиці Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України за результатами фундаментального наукового дослідження "Психологічні ресурси розвитку особистості в умовах невизначеності освітнього простору" (2024-

2025 рр.). Автори окремих розділів: Терещенко Л.А. (1.1 Загальна редакція), Литвинчук Л.М. (1.2, Вступ, Зміст, Висновки), Каплуненко Я.Ю. (1.3), Луньов В.Є. (1.4), Скулиш Н.Є. (2.1), Слободяник Н.В. (2.2), Маслюк А.М. (2.3), Ільїн М.В. (2.4, верстка), Ткач Б.М.(3.1), Бацилева О.В. (3.2), Мойзріст О.М. (3.3), Мар'яненко Л.В. (3.4).

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ТА ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ РЕСУРСІВ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ

1.1. Психологічні ресурси подолання невротичних проявів у молодших школярів в умовах невизначеності освітнього простору

1. Невизначеність освітнього простору як виклик психологічному розвитку особистості

Сучасний освітній простір України функціонує в умовах тривалої соціальної нестабільності, зумовленої повномасштабною війною, яка спричинила не лише руйнування матеріальної інфраструктури освіти, а й суттєві зміни психологічного змісту освітнього середовища. Освітній процес відбувається в ситуації постійної загрози, непередбачуваності та змінності умов навчання, що особливо позначається на психологічному розвитку дітей.

У психологічному вимірі невизначеність можна розглядати як стан, за якого суб'єкт має обмежені можливості прогнозувати перебіг подій, контролювати ситуацію та спиратися на стабільні соціальні орієнтири. В освітньому просторі воєнного часу вона виявляється на організаційному, соціальному та психологічному рівнях: у зміні форматів і переривчастості навчання, порушенні звичних контактів із педагогами та однолітками, зростанні тривожності, емоційної напруженості та суб'єктивного відчуття небезпеки (Маляр, 2023).

На відміну від тимчасових освітніх криз, воєнна невизначеність набуває хронічного характеру і стає постійним контекстом розвитку дитини. Часті зміни форм організації навчання, нестабільність освітніх колективів та можливе переміщення сімей порушують звичну організацію навчальної діяльності й знижують рівень її передбачуваності, важливий для психічного розвитку молодшого школяра (Зливков та ін., 2023).

Психологічна значущість цієї ситуації посилюється потребою молодшого школяра у стабільності, зрозумілих правилах і підтримці дорослих. Порушення освітніх рутин, зміна вимог та несталий розклад можуть спричиняти переживання дезорієнтації, втрати контролю й підвищеної тривожності. Обмежені можливості осмислення воєнних подій поєднуються з високою емоційною чутливістю дитини до стану значущих дорослих і соціальної атмосфери. Унаслідок цього невизначеність набуває особистісно значущого характеру (Зливков та ін., 2023; Костюченко & Волосевич, 2024).

Тривале перебування в таких умовах може супроводжуватися емоційним напруженням, зниженням навчальної мотивації, труднощами концентрації уваги та психосоматичними реакціями. За недостатніх можливостей їх регуляції зростає ризик формування невротичних проявів, які можуть маскуватися під труднощі навчання, порушення поведінки або зниження продуктивності діяльності (Маляр, 2023; Пророк та ін., 2023).

Війна створює ситуацію хронічного стресу, тому освітній простір поряд із традиційною функцією розвитку набуває значення середовища психологічної адаптації до травматичної реальності. Для молодших школярів це означає додаткове навантаження на емоційно-вольову сферу та механізми саморегуляції, які ще перебувають у процесі становлення. Відповідно, освіта набуває стабілізуючого та компенсаторного значення, пов'язаного з підтриманням психологічної безпеки й емоційної рівноваги дитини (Курова, 2021).

Водночас освітнє середовище зберігає значний ресурсний потенціал. Структурованість навчальної діяльності, послідовність педагогічної взаємодії, емоційна безпека та зрозумілі правила можуть частково компенсувати негативний вплив воєнної реальності. За таких умов школа здатна виконувати стабілізуючу функцію, підтримуючи психічне благополуччя та адаптаційні можливості молодших школярів (Злишков та ін., 2023).

Отже, невизначеність освітнього простору в умовах війни є комплексним психологічним феноменом, пов'язаним із порушенням передбачуваності середовища, зростанням емоційного навантаження та ускладненням саморегуляції, що підвищує ризик невротизації. Водночас характер цього впливу визначається віковими особливостями дитини, її психологічними ресурсами та якістю психолого-педагогічного супроводу. Це зумовлює необхідність розгляду ресурсного потенціалу молодшого школяра як чинника подолання невротичних проявів в умовах воєнної невизначеності.

2. Молодший шкільний вік як сензитивний період розвитку в умовах нестабільності

Молодший шкільний вік є важливим етапом психічного розвитку, протягом якого інтенсивно змінюються когнітивна, емоційна та соціальна сфери. Навчальна діяльність набуває статусу провідної, водночас формуються довільність поведінки, саморегуляція, самооцінка та здатність до засвоєння соціальних норм. За стабільного освітнього середовища ці процеси створюють підґрунтя для послідовного особистісного розвитку, тоді як соціальна нестабільність може ускладнювати вікові новоутворення та підвищувати чутливість дитини до змін. Сензитивність цього віку пов'язана з тим, що механізми емоційної саморегуляції та внутрішньої організації поведінки ще перебувають у процесі становлення. Дитина потребує зовнішніх орієнтирів: значущого дорослого, зрозумілих правил, усталеного порядку взаємодії та передбачуваної організації діяльності. Порушення звичного функціонування освітнього простору може впливати не лише на навчальну адаптацію, а й на здатність підтримувати емоційну рівновагу.

В умовах воєнної нестабільності формування базових психологічних механізмів, зокрема довіри до світу, саморегуляції та здатності взаємодіяти із соціальним оточенням, відбувається на тлі тривалого стресового навантаження. Виникає суперечність між віковою потребою в надійному та передбачуваному середовищі й нестабільністю реальних умов життєдіяльності. Це підвищує

ймовірність тривожності, емоційної реактивності, труднощів адаптації та зниження зацікавленості навчанням (Пророк та ін., 2023).

Особливого значення набуває взаємодія дитини зі значущими дорослими. Учителі та батьки підтримують дитину, опосередковують її сприймання складних подій, демонструють способи реагування на стрес та забезпечують емоційну регуляцію. Послідовність поведінки дорослого, його доступність для взаємодії та здатність створювати зрозумілі межі впливають на оцінювання дитиною ситуації та власних можливостей її подолання. Тому підтримувальне сімейне й освітнє середовище є важливим чинником збереження психологічного благополуччя молодших школярів (Зликов та ін., 2023; Пророк та ін., 2023).

Тривала нестабільність може супроводжуватися емоційним напруженням, тривожними переживаннями, психосоматичними реакціями, труднощами концентрації уваги та зниженням навчальної продуктивності. Психологічне неблагополуччя не завжди виявляється безпосередньо в емоційній сфері, оскільки може проявлятися через зміни поведінки, навчальної активності, комунікації або соматичні скарги. За відсутності своєчасної підтримки накопичення таких проявів може ускладнювати адаптацію та створювати передумови для закріплення невротичних реакцій (Зликов та ін., 2023; Пророк та ін., 2023).

Водночас молодший шкільний вік характеризується не лише вразливістю, а й значною пластичністю психіки, активністю соціального навчання та можливістю перебудови способів реагування за умови відповідного психологічного середовища. Емоційна чутливість, орієнтація на значущого дорослого та відкритість до соціального впливу можуть мати ресурсне значення. Цілеспрямована психологічна підтримка створює передумови для розвитку конструктивної емоційної регуляції, відчуття безпеки, адаптаційних можливостей і попередження невротичних проявів (Ukraine Children's Aid Fund. (n.d.)).

Таким чином, молодший шкільний вік в умовах воєнної нестабільності є сензитивним періодом, коли несприятливі зміни освітнього та соціального середовища можуть істотно впливати на психологічний розвиток, але вікова пластичність водночас створює можливості для цілеспрямованої підтримки. Освітнє середовище має забезпечувати не лише організацію навчання, а й емоційну стабілізацію, розвиток саморегуляції та набуття досвіду конструктивного подолання складних ситуацій. Це актуалізує емпіричне вивчення психологічних особливостей адаптації молодших школярів і визначення ресурсів профілактики та подолання невротичних проявів в умовах освітньої невизначеності.

3. Невротичні порушення у молодших школярів: сучасний стан наукової проблеми

Проблема невротичних порушень у дітей молодшого шкільного віку посідає важливе місце в сучасних психолого-педагогічних дослідженнях у зв'язку зі зростанням психоемоційних труднощів дитячого розвитку та ускладненням умов соціалізації й навчання. У науковій літературі невротичні порушення розглядаються як функціональні розлади психічної діяльності, що можуть виникати

внаслідок тривалої психоемоційної напруги, внутрішніх конфліктів і порушення адаптаційних механізмів особистості. Для молодшого шкільного віку характерна специфіка їх прояву, зумовлена незавершеністю процесів емоційної саморегуляції, віковими особливостями усвідомлення власних переживань та залежністю психологічного благополуччя дитини від найближчого соціального оточення (Кожина та ін., 2018).

Сучасні наукові підходи акцентують увагу на поліфакторній природі невротичних порушень у дитячому віці. До чинників їх виникнення та закріплення належать індивідуально-психологічні особливості дитини, характер сімейного виховання, взаємодія з дорослими й однолітками, характеристики освітнього середовища та тривалі стресогенні впливи. Ці чинники взаємодіють і за несприятливих умов взаємно посилюють один одного, знижуючи адаптаційні можливості дитини. Така поліфакторність актуалізує необхідність комплексного психологічного аналізу невротичних проявів.

Особливої актуальності проблема набуває в умовах війни, яка поєднує фізичну небезпеку, соціальну нестабільність, порушення звичних життєвих рутин, вимушені зміни середовища та втрату відчуття безпеки. Молодші школярі, які переживають вимушене переміщення, розлуку з близькими або тривале перебування у кризових обставинах, можуть демонструвати підвищену тривожність, страхи, емоційну напруженість, труднощі соціальної взаємодії та тенденцію до уникання загрозливих ситуацій (Казаннікова, 2019; Кожина та ін., 2018). Водночас вираженість таких реакцій залежить не лише від сили стресогенного впливу, а й від способів його переживання та доступності психологічної підтримки. На відміну від короткочасних кризових подій, тривале перебування в умовах війни створює ситуацію хронічної невизначеності, за якої можливості для психологічного відновлення можуть бути обмеженими. Для дітей молодшого шкільного віку тривале стресове навантаження може ускладнювати формування ефективних способів емоційної регуляції та подолання труднощів. Повторювані переживання страху, безпорадності чи внутрішньої напруги за недостатності ресурсів можуть поступово закріплюватися у формі стійких невротичних реакцій.

Важливою особливістю невротичних проявів у молодших школярів є можливість їх маскування під навчальні або поведінкові труднощі. Зниження навчальної успішності, труднощі концентрації уваги, порушення дисципліни, уникання окремих видів діяльності або пасивність можуть інтерпретуватися дорослими як недостатня мотивація, неорганізованість чи небажання навчатися. Така інтерпретація відсуває психологічні причини змін у поведінці дитини на другий план та ускладнює своєчасне виявлення емоційного неблагополуччя (Маляр, 2023). Тому оцінювання навчальних і поведінкових проявів має здійснюватися з урахуванням загального психоемоційного стану дитини та змін у її життєвій ситуації.

У молодшому шкільному віці невротичні прояви не завжди набувають чітко окресленої форми. Вони можуть виявлятися через підвищену тривожність, емоційну нестійкість, страхи, соматизовані скарги, порушення сну, зниження навчальної активності, підвищену залежність від дорослого або дезадаптивні поведінкові реакції. Для частини дітей характерним є поєднання кількох проявів, що ускладнює їх диференціацію та визначення провідного психологічного механізму. В умовах воєнної травматизації окремі симптоми можуть посилюватися та ставати більш стійкими (Маляр, 2023).

Окремої уваги потребує латентний перебіг невротичних проявів. Дитина не завжди має достатньо сформовані засоби для усвідомлення та вербалізації власного емоційного стану, тому тривога, страх, образа або внутрішня напруженість можуть не знаходити безпосереднього словесного вираження. Зовні дитина може стримувати емоції, уникати обговорення складних переживань або переключатися на інші види діяльності. Унаслідок цього внутрішня напруга тривалий час залишається непомітною для дорослих і виявляється лише тоді, коли починає позначатися на навчальній діяльності, поведінці, самопочутті чи взаєминах з оточенням.

Латентність невротичних проявів ускладнює їх своєчасне виявлення в освітньому середовищі, де увага педагогів значною мірою зосереджена на академічних результатах, дисципліні та поведінкових показниках. В умовах воєнної нестабільності проблема посилюється необхідністю одночасно забезпечувати безпеку, організовувати навчання та підтримувати його безперервність. Тому емоційні труднощі дитини можуть залишатися поза первинною увагою дорослих, особливо якщо вони не супроводжуються виразними поведінковими порушеннями. Це актуалізує необхідність підвищення психологічної чутливості освітнього середовища до непрямих ознак емоційного неблагополуччя.

Сучасні наукові підходи підкреслюють подвійний характер впливу освітнього середовища на виникнення та подолання невротичних проявів. З одного боку, надмірні або нестабільні навчальні вимоги, дефіцит психологічної підтримки, непослідовність педагогічної взаємодії та порушення емоційного контакту з учителем можуть посилювати психоемоційне напруження. З іншого, психологічно безпечне та підтримувальне освітнє середовище здатне виконувати захисну функцію, сприяючи зниженню емоційного навантаження, відновленню відчуття передбачуваності та формуванню адаптивніших способів реагування (Зликов та ін., 2023; Пророк та ін., 2023). Отже, освітнє середовище доцільно розглядати не лише як можливий чинник ризику, а й як важливий простір профілактики та психологічної підтримки.

У науковому дискурсі важливим є розмежування понять «невротичні реакції», «невротичні стани» та «невротичні порушення». Невротична реакція може розглядатися як відповідь дитини на конкретну психотравмувальну або емоційно значущу ситуацію, тоді як невротичний стан характеризується більш тривалими та стійкими емоційними й поведінковими проявами. За несприятливого перебігу

та відсутності своєчасної психологічної допомоги окремі реакції можуть закріплюватися й набувати стійкішого характеру. Тому для молодшого шкільного віку особливого значення набувають раннє виявлення таких проявів, профілактика їх закріплення та своєчасна психологічна підтримка.

Сучасні тенденції дослідження дедалі більше пов'язуються з ресурсною парадигмою, яка дає змогу змістити акцент із переважно симптоматичного опису неблагополуччя на вивчення адаптаційного потенціалу особистості. У межах такого підходу невротичні прояви можуть розглядатися як один з індикаторів порушення рівноваги між вимогами середовища та можливостями дитини щодо їх психологічного опрацювання. Відповідно, важливим завданням стає не лише зниження вираженості негативних проявів, а й посилення можливостей дитини регулювати емоційний стан і пристосовуватися до складних обставин. В умовах воєнної та освітньої нестабільності особливого значення набувають емоційна стійкість, саморегуляція, позитивне ставлення до себе та інші психологічні ресурси (Child Mind Institute, 2022).

Психокорекційна робота з молодшими школярами має враховувати вікові особливості розвитку, характер і вираженість невротичних проявів, умови їх виникнення та індивідуальний ресурсний потенціал дитини. Орієнтація на підтримку й розвиток психологічних ресурсів дає змогу розглядати корекційний вплив не лише як спосіб зменшення небажаних реакцій, а й як процес розширення можливостей дитини щодо саморегуляції, подолання стресу та конструктивної взаємодії з оточенням. Такий підхід створює передумови для зниження вираженості невротичних реакцій, підвищення адаптаційних можливостей та відновлення емоційної рівноваги (Child Mind Institute, 2022).

Отже, аналіз сучасного стану наукової проблеми свідчить про необхідність комплексного вивчення невротичних проявів у молодших школярів з урахуванням вікової специфіки їх виникнення та перебігу, особливостей сімейного й освітнього середовища, наслідків тривалого стресового впливу та індивідуальних можливостей психологічної адаптації. Особливої уваги потребують прояви, які мають латентний характер і можуть залишатися непоміченими за орієнтації переважно на академічні та поведінкові показники. Перехід до ресурсної парадигми дає змогу доповнити аналіз чинників ризику вивченням психологічних можливостей, які сприяють подоланню невротичних реакцій та відновленню емоційної рівноваги. Такий підхід формує теоретичне й методологічне підґрунтя для подальшого дослідження психологічних ресурсів як чинника подолання невротичних проявів у ситуації освітньої та соціальної невизначеності.

4. Психологічні ресурси особистості молодших школярів як чинник подолання невротичних проявів

Подолання невротичних проявів у молодших школярів значною мірою пов'язане з наявністю та сформованістю психологічних ресурсів, які забезпечують адаптацію до несприятливих обставин, регуляцію емоційного стану та

збереження психічного благополуччя в умовах стресу й нестабільності освітнього середовища. У сучасній психології психологічні ресурси розглядаються як сукупність індивідуальних властивостей, здібностей, способів саморегуляції та поведінкових стратегій, які можуть мобілізуватися для подолання психоемоційних труднощів і підтримання належного рівня функціонування.

У молодшому шкільному віці психологічні ресурси мають специфічну структуру, зумовлену особливостями розвитку когнітивної, емоційної та вольової сфер. Вони ще не набувають повністю усвідомленого й стабільного характеру та значною мірою формуються у взаємодії дитини із соціальним оточенням. Важливу роль відіграють батьки, педагоги, однолітки та організація освітнього середовища. У цій взаємодії дитина засвоює способи регуляції власного стану, опановує стратегії подолання труднощів і накопичує досвід їх успішного вирішення. Тому ресурсний потенціал молодшого школяра поєднує залежність від зовнішньої підтримки з високою пластичністю та можливістю цілеспрямованого розвитку.

В умовах освітньої невизначеності та воєнного стресу значущість психологічних ресурсів посилюється. Здатність дитини використовувати власні можливості пов'язана з переживанням безпеки, характером соціальних взаємодій і доступністю емоційної підтримки значущих дорослих. Якщо дитина має можливість отримувати підтримку, розуміти вимоги ситуації, виражати переживання та набувати досвіду подолання труднощів, несприятливі обставини не обов'язково призводять до стійких порушень емоційної регуляції. Натомість тривалий дефіцит підтримки може виснажувати доступні ресурси й підвищувати ризик виникнення та закріплення невротичних проявів.

Ресурсний підхід дає змогу розглядати функціонування дитини не лише через труднощі та вираженість негативних проявів, а й через її можливості щодо адаптації та самовідновлення. У такій перспективі невротичні прояви можуть бути пов'язані з невідповідністю між вимогами ситуації та доступними дитині способами їх психологічного опрацювання. Відповідно, психологічна допомога має бути спрямована не лише на зменшення небажаних проявів, а й на розширення можливостей дитини щодо регуляції емоцій, подолання стресових ситуацій і конструктивної взаємодії з оточенням.

В умовах воєнної нестабільності ресурсна орієнтація передбачає врахування не лише пережитих подій, а й актуальних можливостей дитини щодо їх осмислення та подолання. Особливо важливими є підтримка позитивного образу «Я», переживання власної компетентності та поступове формування відчуття можливості впливати на доступні аспекти власного життя. Для молодшого школяра важливо отримувати досвід того, що складну ситуацію можна зрозуміти, а власні емоційні та поведінкові реакції регулювати. Це створює основу для конструктивнішого реагування на невизначеність (Терещенко & Мойзріст, 2025).

Одним із базових психологічних ресурсів є *резилієнтність*, яку можна визначити як здатність зберігати або відновлювати психологічну рівновагу після

несприятливих впливів і продовжувати функціонування в складних обставинах. У молодшому шкільному віці вона розвивається через набуття досвіду подолання труднощів та взаємодію з підтримувальним середовищем. Важливе значення мають емоційна підтримка, характер педагогічної взаємодії, можливість безпечного самовираження та досвід успішного вирішення посильних проблемних ситуацій (Чекстере, 2023; Чиханцова, 2023; Vindevogel, 2017).

Розвинена резилієнтність сприяє збереженню навчальної активності, соціальних контактів і відносної емоційної стабільності навіть за несприятливих зовнішніх обставин. Вона не означає відсутності негативних переживань, а передбачає здатність відновлювати функціональний стан після стресового впливу. Для молодшого школяра це важливо, оскільки накопичення невдалого досвіду подолання труднощів може посилювати почуття безпорадності та емоційне напруження. За недостатньої резилієнтності зростає ймовірність тривалого збереження тривожних і невротичних реакцій (Чекстере, 2023; Чиханцова, 2023; Vindevogel, 2017). Іншим значущим ресурсом є *адаптаційні здібності*, які забезпечують пристосування до нових соціальних та освітніх вимог. Адаптивність проявляється у здатності змінювати способи поведінки залежно від ситуації, коригувати очікування, приймати нові правила взаємодії та знаходити прийнятні способи розв'язання проблем. Для молодшого школяра це особливо важливо в умовах зміни форм навчання, вимог і соціального оточення. Гнучке реагування на такі зміни зменшує психоемоційне навантаження та підтримує внутрішню рівновагу (Чекстере, 2023). Водночас адаптивність не слід ототожнювати з пасивним пристосуванням: вона передбачає активний пошук конструктивних способів взаємодії із ситуацією.

Ключове значення має *саморегуляція*, яка забезпечує організацію емоційних, поведінкових і пізнавальних процесів. Вона охоплює здатність розпізнавати й регулювати емоції, утримувати увагу, планувати діяльність, контролювати поведінкові імпульси та коригувати дії відповідно до вимог ситуації. У молодшому шкільному віці ці здібності активно розвиваються під впливом навчальної діяльності та соціальної взаємодії. Їх сформованість сприяє організації навчання, регуляції емоційного напруження та відновленню після стресу. Розвинені саморегулятивні можливості пов'язані з підвищенням стресостійкості, зменшенням тривожності та інтенсивності невротичних проявів (Терещенко & Мойзріст, 2025).

Зазначені ресурси утворюють взаємопов'язану систему: резилієнтність забезпечує відновлення після несприятливого впливу, адаптаційні здібності – зміну способів взаємодії з мінливими умовами, а саморегуляція – контроль емоцій і поведінки. Їх поєднання підвищує здатність дитини конструктивно реагувати на труднощі та знижує ймовірність закріплення дезадаптивних способів реагування. Водночас розвиток ресурсів потребує соціального середовища, у якому дитина отримує емоційну підтримку, позитивний зворотний зв'язок і досвід успішного подолання посильних труднощів.

У межах ресурсного підходу психолого-педагогічна допомога має бути спрямована на розвиток взаємопов'язаних ресурсів, серед яких:

- *емоційна компетентність* як здатність розпізнавати, розуміти та регулювати власні емоційні стани;
- *навички саморегуляції* як засіб організації емоційної, пізнавальної та поведінкової активності;
- *адаптаційні стратегії* як способи конструктивного реагування на зміни та нові вимоги;
- *досвід успішного подолання труднощів*, що формує впевненість у власних можливостях;
- *соціальна підтримка та переживання психологічної безпеки* як умови мобілізації та розвитку внутрішніх ресурсів (Терещенко & Мойзріст, 2025).

Формування психологічних ресурсів потребує цілеспрямованої роботи, оскільки їх спонтанний розвиток за тривалого стресового навантаження може бути недостатнім. Психологічний супровід має відповідати віковим можливостям дитини й охоплювати розвиток емоційної стійкості, саморегуляції, конструктивних способів подолання стресу, позитивного самосприйняття та досвіду успішного вирішення посильних проблемних ситуацій. Важливо, щоб робота не обмежувалася зменшенням небажаних проявів, а розширювала репертуар способів реагування.

Ефективність психокорекційних програм має визначатися не лише суб'єктивними враженнями або окремими поведінковими змінами, а й показниками психологічних ресурсів, емоційного стану та вираженості невротичних проявів. Це зумовлює необхідність емпіричного дослідження взаємозв'язку між ресурсним потенціалом дитини та подоланням невротичних проявів.

Отже, психологічні ресурси молодших школярів, передусім резилієнтність, адаптаційні здібності та саморегуляція, є важливими чинниками подолання невротичних проявів. Вони сприяють регуляції емоційного стану, підтриманню навчальної й соціальної активності, накопиченню досвіду конструктивного подолання труднощів та збереженню психологічного благополуччя. В умовах освітньої та соціальної нестабільності розвиток ресурсного потенціалу набуває особливого значення як напрям профілактики та подолання невротичних проявів у молодшому шкільному віці.

5. Роль психолого-педагогічного супроводу в актуалізації психологічних ресурсів молодших школярів

Психолого-педагогічний супровід є важливою умовою підтримки психічного розвитку молодших школярів та актуалізації їхніх психологічних ресурсів в умовах освітньої і соціальної невизначеності. Його значення зростає за тривалого стресового впливу, коли самостійних можливостей дитини для регуляції психоемоційного стану може бути недостатньо. Взаємодія дитини з педагогами,

психологом, батьками та іншими значущими дорослими створює умови для збереження психологічного благополуччя, формування конструктивних способів реагування та попередження закріплення невротичних проявів.

На відміну від окремих психологічних заходів, супровід передбачає послідовну організацію допомоги з урахуванням актуального стану дитини, її вікових можливостей, соціального оточення та освітньої ситуації. Його завданням є не лише реагування на сформовані труднощі, а й створення умов для набуття дитиною досвіду самостійного подолання посильних проблемних ситуацій. Це сприяє поступовому розширенню власних регулятивних можливостей.

Одним із провідних завдань супроводу є виявлення актуального ресурсного потенціалу дитини та створення умов для його використання. У молодшому шкільному віці ресурси можуть проявлятися як сформовані характеристики, окремі способи реагування, здібності або поведінкові можливості, які потребують підтримки й розвитку. До них належать здатність відновлюватися після емоційного напруження, регулювати поведінку, пристосовуватися до змін, звертатися по допомогу, підтримувати взаємодію з іншими та зберігати інтерес до навчання (Чабан, 2017; Чекстере, 2023; (Segal et al., 2024; Smalyus & Shavrovskaya, 2016).

Важливою умовою актуалізації ресурсів є *психологічно безпечне освітнє середовище*. Для молодшого школяра воно пов'язане з можливістю передбачати реакції дорослих, розуміти правила взаємодії, отримувати підтримку у складних ситуаціях і не боятися помилки. За таких умов дитина активніше звертається по допомогу та засвоює нові способи поведінки. Натомість непослідовність вимог, надмірний контроль та емоційно напружена взаємодія можуть посилювати внутрішнє напруження й обмежувати використання ресурсів.

Особливого значення це набуває в умовах воєнного стресу та нестабільності освітнього середовища. Зміна місця навчання, переривання освітнього процесу, дистанційний або змішаний формат, порушення звичних соціальних контактів створюють додаткове навантаження. За таких обставин педагог і психолог можуть забезпечувати послідовність взаємодії, передбачуваність освітнього процесу та зрозумілі орієнтири реагування на зміни.

Психолог у системі супроводу виконує діагностичну, консультативну, корекційну та профілактичну функції. Діагностична робота дає змогу визначати емоційні й поведінкові труднощі, особливості адаптації та доступні дитині ресурси. Консультативна допомога спрямовується на дитину, батьків і педагогів; корекційна на формування конструктивних способів регуляції емоцій та поведінки; профілактична на попередження накопичення психоемоційної напруги й закріплення дезадаптивних моделей реагування (Казаннікова, 2019; Терещенко & Кесьян, 2023).

Педагогічний компонент має не менше значення, оскільки вчитель щоденно взаємодіє з дитиною та створює умови для практичного використання її психологічних можливостей. Підтримувальна педагогічна взаємодія передбачає зрозумілі вимоги, послідовність правил, позитивний зворотний зв'язок, визнання зусиль і

можливість виконувати посильні завдання з поступовим підвищенням складності. Досвід успішної діяльності зміцнює впевненість дитини у власних можливостях і сприяє мобілізації ресурсів.

Психолого-педагогічний супровід може реалізовуватися через індивідуальні консультації та бесіди, групову роботу, психологічні вправи й тренінгові заняття. Індивідуальні форми сприяють усвідомленню переживань і пошуку способів їх регуляції; групові розвитку взаємодії, взаємної підтримки та конструктивного вирішення проблем; тренінгові розвитку емоційної компетентності, саморегуляції, комунікативних умінь і стратегій подолання стресу.

Важливо включати елементи психологічної підтримки у повсякденний освітній процес. Вправи на усвідомлення емоцій, короткі практики відновлення уваги, обговорення способів подолання складних ситуацій, створення можливостей для взаємодопомоги та підтримувальна комунікація з учителем допомагають переносити набуті навички з психологічних занять у реальні навчальні й соціальні ситуації (Казаннікова, 2019; Терещенко & Кесьян, 2023).

Окреме місце посідає робота з батьками. Емоційний стан дитини значною мірою залежить від того, як значущі дорослі інтерпретують її поведінку та реагують на труднощі. Психологічно грамотна позиція передбачає визнання переживань дитини, підтримку без надмірної опіки, допомогу у пошуку доступних способів вирішення проблем і створення умов для поступового розвитку самостійності. Важливим є узгодження вимог сім'ї та школи.

За відсутності системного супроводу ресурси молодших школярів можуть залишатися недостатньо актуалізованими, особливо за тривалого впливу стресогенних чинників. Це може супроводжуватися зростанням емоційної напруженості, залежності від зовнішньої підтримки та закріпленням неефективних способів реагування. Тому супровід має поєднувати діагностичні, консультативні, корекційні та профілактичні заходи.

У межах ресурсного підходу результатом супроводу має бути не постійна залежність від допомоги дорослого, а поступове розширення здатності дитини самостійно регулювати власний стан, використовувати доступні способи подолання труднощів і звертатися по підтримку тоді, коли власних можливостей недостатньо. Це відповідає віковій логіці розвитку молодшого школяра, у якого внутрішня регуляція формується поступово та значною мірою опосередковується соціальною взаємодією.

Системний характер супроводу передбачає врахування умов навчання, сімейної ситуації, взаємодії з однолітками та актуального рівня психоемоційного навантаження. В умовах воєнної нестабільності це особливо важливо, оскільки ефективність однієї й тієї самої форми підтримки може залежати від життєвих обставин конкретної дитини.

Таким чином, психолого-педагогічний супровід виконує дві взаємопов'язані функції: профілактику та своєчасне виявлення психоемоційних труднощів і актуалізацію психологічних ресурсів, що розширюють можливості

саморегуляції, адаптації та подолання стресу. Їх поєднання дає змогу перейти від переважно реактивної допомоги до випереджувальної підтримки, орієнтованої на зміцнення адаптаційного потенціалу молодшого школяра.

Ефективність супроводу залежить від системності його реалізації, узгодженості дій психолога, педагогів і батьків та відповідності форм допомоги актуальним потребам дитини. Це зумовлює необхідність розгляду конкретних напрямів і технологій психологічного впливу, спрямованих на розвиток ресурсного потенціалу молодших школярів та подолання невротичних проявів.

6. Психокорекція невротичних проявів та актуалізація психологічних ресурсів молодших школярів в умовах освітньої невизначеності

Психокорекція є одним із провідних напрямів психологічної допомоги дітям молодшого шкільного віку, у яких спостерігаються невротичні прояви. В умовах освітньої невизначеності, що посилюється соціально-психологічними стресорами та наслідками воєнних подій, особливого значення набуває створення психолого-педагогічних умов, які сприяють зменшенню психоемоційного напруження, відновленню почуття безпеки та підтримці психічного розвитку дитини.

Психокорекційний вплив не має обмежуватися безпосереднім зниженням симптомів. Його зміст доцільно пов'язувати з формуванням конструктивних способів реагування, розвитком соціальної компетентності та емоційної регуляції, а також розширенням можливостей самостійного подолання труднощів. Важливо створювати умови, за яких дитина отримує досвід безпечного переживання складних емоцій і впевненість у власній здатності справлятися з ними.

Одним із засобів психокорекційної роботи може виступати *десенсибілізація*, яка передбачає поступове зниження емоційної чутливості до ситуацій, що викликають страх, тривогу або інше психоемоційне напруження. Застосування цього підходу має враховувати вікові можливості дитини, характер її переживань та рівень готовності до взаємодії з психологом. Робота з емоційно складним матеріалом має відбуватися поступово, у межах сформованого відчуття безпеки та за наявності підтримки значущого дорослого (Чабан, 2017; Чекстере, 2023).

Психокорекційна робота у межах ресурсного підходу передбачає опору на вже наявні можливості дитини та їх подальше зміцнення. Особливого значення набувають резилієнтність, адаптаційні можливості та саморегуляція. Резилієнтність пов'язана зі здатністю дитини відновлюватися після емоційного напруження та зберігати можливість функціонувати в умовах труднощів. Адаптаційні можливості забезпечують пристосування до змін соціального й освітнього середовища. Саморегуляція допомагає керувати емоційними та поведінковими реакціями, утримувати увагу на завданні та використовувати конструктивні способи реагування.

Ресурсна орієнтація зміщує акцент із фіксації проблеми на пошук можливостей її подолання. Невротичні прояви при цьому розглядаються як динамічні реакції, інтенсивність яких залежить від співвідношення стресогенних впливів,

індивідуальних особливостей дитини та доступної підтримки. Такий підхід дозволяє уникати надмірної патологізації дитячих переживань, не применшуючи значення симптомів, які потребують своєчасної психологічної уваги.

Ефективність психокорекційної роботи значною мірою залежить від узгодженості дій психолога, педагогів і батьків. Якщо навички, сформовані під час психологічних занять, не підтримуються у повсякденній взаємодії, їх перенесення у реальні ситуації може бути ускладненим. Тому корекційна робота має поєднувати безпосередній вплив на дитину зі змінами у характері взаємодії дорослих із нею.

Етапи психокорекційної роботи.

Психокорекційну роботу з молодшими школярами в умовах освітньої невизначеності доцільно організовувати поетапно. Така послідовність дає змогу визначити актуальний стан дитини, провести корекційно-розвивальну роботу та залучити значущих дорослих до підтримки досягнутих змін.

1. Організаційно-інформаційний етап.

Перший етап має діагностично-підготовчий характер і створює основу для подальшої психокорекційної роботи. Його завданням є визначення особливостей емоційного стану дитини, характеру її адаптації, наявних труднощів та доступних психологічних ресурсів. Важливо також встановити особливості взаємодії дитини з педагогами та однолітками й оцінити характеристики освітнього середовища, які можуть посилювати або послаблювати психоемоційне напруження.

На цьому етапі можуть використовуватися спостереження, бесіди, психологічні опитувальники, ігрові та проєктивні методики, спрямовані на виявлення тривожності, страхів, особливостей соціальної адаптації та емоційного реагування. Отримані результати мають розглядатися комплексно, з урахуванням вікових особливостей та конкретних життєвих обставин дитини.

Важливим завданням є створення атмосфери психологічної безпеки. Довіра між психологом і дитиною формується через доступні для молодшого школяра форми взаємодії, зокрема ігрові, образотворчі, казкові та сюжетно-рольові методи. Дитина має отримати досвід прийняття власних переживань без осуду та надмірного оцінювання.

Окремим напрямом є аналіз освітнього середовища. Оцінюються стабільність і зрозумілість правил, послідовність вимог, характер емоційної підтримки з боку педагога, особливості взаємин у дитячому колективі, а також ситуації, які можуть посилювати почуття небезпеки або невизначеності. В умовах воєнного часу важливо враховувати зміну формату навчання, переривання освітнього процесу та порушення звичних соціальних контактів. Необхідною складовою цього етапу є залучення батьків і педагогів. Їхня участь дозволяє отримати додаткову інформацію про особливості поведінки дитини та забезпечити узгодженість подальших психокорекційних заходів.

На початковому етапі особливого значення набуває актуалізація доступних дитині ресурсів, формування первинних навичок емоційної саморегуляції та створення позитивного досвіду взаємодії з психологом. Приклади вправ, які можуть використовуватися на цьому етапі, наведено в табл. 1.1. Вони мають ілюстративний характер і можуть адаптуватися відповідно до віку, індивідуальних потреб та актуального емоційного стану дитини.

2. Психокорекційний етап.

Другий етап передбачає безпосередню корекційно-розвивальну роботу, спрямовану на зменшення проявів невротизації та розвиток емоційних, когнітивних, поведінкових і ресурсних можливостей дитини. Зміст занять визначається результатами попереднього етапу та адаптується до характеру труднощів конкретної дитини або групи дітей.

Поведінковий напрям охоплює рольові, театралізовані та рухливі ігри, за допомогою яких моделюються ситуації конфлікту, невдачі, відмови, помилки чи необхідності пристосування до нових умов. Це дає можливість безпечно відпрацьовувати конструктивні способи реагування.

Емоційний напрям включає арт-терапевтичні, психогімнастичні та релаксаційні методи. Малювання, ліплення, музична діяльність та інші форми символічного самовираження допомагають виражати складні переживання, а тілесні й релаксаційні вправи розпізнавати та знижувати напруження.

Когнітивний напрям пов'язаний із розвитком здатності осмислювати власні переживання та ситуації, що їх викликають. Бесіди, групові обговорення, дидактичні ігри та казкові сюжети дають змогу встановлювати зв'язок між ситуацією, думками, емоціями та поведінкою.

Ресурсний напрям спрямовується на зміцнення здатності дитини використовувати власні можливості для подолання труднощів. Особливо важливими є ситуації посиленого успіху, у яких дитина бачить результат власних зусиль. Поступове ускладнення завдань сприяє розвитку впевненості та накопиченню позитивного досвіду подолання проблем.

Таблиця 1.1.

Приклади вправ та ігор на організаційному етапі

Назва вправи	Мета	Хід виконання	Ресурсний ефект
«Вгадай, хто я»	Адаптація до групи	Дитина обирає картинку тварини, відтворює її голос; психолог відгадує	Зниження тривожності, розвиток комунікативних навичок
«Малюю сам»	Вираження внутрішнього стану	Дитина малює довільно, описує малюнок; психолог аналізує емоційний стан	Емоційна саморегуляція, розвиток уяви
«Моя безпечна зона»	Усвідомлення почуттів безпеки	Дитина малює своє «місце спокою», обговорює з психологом	Розвиток саморегуляції, зменшення тривожності
«Карта настрою»	Моніторинг емоцій	Щоденне позначення емоцій на картці	Усвідомлення емоцій, формування самоаналізу
«Долонька»	Підвищення самооцінки	Обведення долоньки, написання позитивних якостей, оформлення виставки	Розвиток самоповаги, активація ресурсів

Особливу увагу доцільно приділяти саморегуляції: розпізнаванню емоційного стану, використанню способів його стабілізації, керуванню увагою та поведінкою. Для цього можуть застосовуватися дихальні, релаксаційні, тілесно орієнтовані вправи та прийоми емоційного самовираження.

Важливим завданням є підготовка до ситуацій освітньої невизначеності. Йдеться не про усунення невизначеності, а про формування зрозумілих алгоритмів реагування на зміни. Дитині можна пропонувати моделювати зміну розкладу, формату навчання, складу групи, виникнення конфлікту або відсутність звичного ресурсу. Це сприяє пошуку альтернативних способів дії за зміни попереднього сценарію.

Робота може проводитися індивідуально, у малих групах або в груповому форматі. Поєднання різних форм дозволяє враховувати індивідуальні особливості дітей і водночас створювати умови для розвитку соціальної взаємодії. Приклади вправ та ігор, які можуть використовуватися на психокорекційному етапі, наведено в табл. 1.2.

Таблиця 1.2.

Приклади вправ та ігор на психокорекційному етапі

Назва вправи	Мета	Хід виконання	Ресурсний ефект
«Рольові сцени»	Корекція поведінки	Дитина грає роль у модельованій конфліктній ситуації	Розвиток соціальної адаптації, резилієнтності
«Емоційні гойдалки»	Регуляція емоцій	Поперемінний перехід від небезпечного до безпечного сценарію	Емоційна стабілізація, саморегуляція
«Маніпулювання страхом»	Подолання страхів	Робота з іграшковими об'єктами страху	Зниження тривожності, розвиток контролю
«Казкотерапія»	Усвідомлення проблем	Сюжетне обговорення казки, аналіз вчинків героїв	Розвиток когнітивної рефлексії, адаптації
«Психогімнастика»	Релаксація	Дихальні, тілесні вправи для зняття напруги	Зменшення психофізіологічного перенапруження
«Анатомування страху»	Розуміння причин тривожності	Обговорення реальної суті страху	Формування усвідомленого контролю, резилієнтності
«Індивідуальні бесіди»	Усвідомлення внутрішніх ресурсів	Психолог проводить інтерв'ю, аналізує емоційні реакції	Розвиток саморефлексії, підвищення адаптації
«Групові дискусії»	Соціальна підтримка	Обговорення ситуацій, що викликають страх, сором, конфлікти	Розвиток емпатії, соціальної компетентності

3. Просвітницький етап

Завершальний етап спрямовується на закріплення позитивних змін та створення умов для їх підтримки у повсякденному житті дитини. Його особливістю є перенесення уваги з безпосередньої роботи з дитиною на дорослих, які визначають значну частину її щоденного соціального досвіду. Основними учасниками

цього етапу є батьки, педагоги та інші значущі дорослі. Одним із завдань є підвищення психолого-педагогічної компетентності дорослих щодо розуміння дитячої тривожності, страхів, емоційної нестійкості та поведінкових реакцій. Важливо сформувати розуміння того, що окремі навчальні або поведінкові труднощі можуть бути пов'язані не лише з мотивацією чи дисципліною, а й із психоемоційним станом дитини.

Робота з батьками може включати індивідуальні консультації, сімейні обговорення, моделювання складних ситуацій та практичні завдання, спрямовані на формування підтримувальної взаємодії. Важливим є пошук балансу між підтримкою та розвитком самостійності дитини. Надмірна опіка може обмежувати можливості самостійного подолання труднощів, тоді як надмірні вимоги можуть посилювати емоційне напруження.

Підвищення психолого-педагогічної культури педагогів передбачає ознайомлення з віковими особливостями переживання страху та тривожності, способами підтримувальної комунікації та принципами реагування на емоційні й поведінкові труднощі. Важливо також формувати навички розпізнавання змін у поведінці дитини та своєчасного звернення до психологічної допомоги.

Інтеграція результатів психокорекційної роботи в освітній процес передбачає підтримання зрозумілих правил, послідовності вимог та сприятливого психологічного мікроклімату. Педагог може створювати додаткові можливості для безпечного самовираження, взаємодопомоги та переживання дитиною успіху. Особливо важливо це в умовах нестабільного освітнього середовища, де сталість повсякденної взаємодії може частково компенсувати непередбачуваність зовнішніх обставин.

Приклади заходів, які можуть використовуватися на просвітницькому етапі, наведено в табл. 1.3. Вони мають рекомендаційний характер та можуть змінюватися залежно від актуальних потреб сім'ї, педагогічного колективу і конкретної дитини.

У сучасному освітньому середовищі невротичні прояви у молодших школярів можуть посилюватися під впливом непередбачуваності соціальної взаємодії, частих змін у повсякденному житті, порушення звичних освітніх практик та недостатньої стабільності у сімейному й шкільному контекстах. Водночас характер і вираженість таких проявів залежать не лише від сили зовнішніх стресорів, а й від індивідуальних можливостей дитини, попереднього досвіду та доступності підтримки.

У зв'язку з цим психокорекційна робота має ґрунтуватися на комплексному ресурсному підході, що передбачає зміцнення психологічних можливостей дитини та оптимізацію соціального середовища, у якому вони реалізуються. Основними напрямками такого впливу є мобілізація психологічних ресурсів, підтримка позитивного самосприйняття, розвиток саморегуляції та здатності до адаптації, а також актуалізація підтримувального потенціалу сім'ї, педагогів і групи однолітків.

Таблиця 1.3.

Приклади заходів на просвітницькому етапі

Назва заходу	Мета	Хід виконання	Ресурсний ефект
«Сімейні обговорення»	Усвідомлення проблем	Аналіз взаємин у сім'ї, визначення джерел стресу	Покращення сімейного клімату, зниження невротизації
«Сюжетно-рольова гра для батьків»	Моделювання педагогічних ситуацій	Батьки виконують ролі дітей у складних ситуаціях	Розуміння емоційних потреб дітей, розвиток адаптаційних стратегій
«Батьківські семінари»	Підвищення культури виховання	Теоретичні й практичні заняття, аналіз ситуацій	Усвідомлення ресурсів дитини, формування підтримки
«Психологічні консультації»	Індивідуальна підтримка	Робота з конфліктними ситуаціями та переживаннями батьків	Профілактика передавання стресу дітям, розвиток соціальної компетентності
«Практичні завдання вдома»	Розвиток адаптації	Виконання завдань спільно з дитиною, корекція страхів і тривожності	Активізація внутрішніх ресурсів, зміцнення сімейної підтримки

Важливою умовою є індивідуалізація психокорекційної роботи. Однакові за зовнішніми проявами труднощі можуть мати різне психологічне підґрунтя та потребувати різних способів допомоги. Тому зміст і послідовність корекційних заходів мають визначатися результатами психологічної діагностики, віковими можливостями дитини, характером невротичних проявів, рівнем тривожності, особливостями адаптації та наявними ресурсами.

Отже, системна психокорекційна робота з молодшими школярами в умовах освітньої невизначеності має бути спрямована не лише на зменшення вираженості невротичних проявів, а й на формування передумов для більш ефективного самотійного подолання майбутніх труднощів. Поєднання індивідуальної та групової роботи, участі психолога, педагогів і батьків, а також опора на психологічні ресурси створюють умови для відновлення емоційної рівноваги, підвищення адаптаційних можливостей та підтримки повноцінного особистісного розвитку молодшого школяра.

7. Емпіричне дослідження психологічних ресурсів та невротичних проявів у молодших школярів в умовах освітньої невизначеності

Метою емпіричного дослідження було вивчення особливостей прояву невротичних станів у молодших школярів в умовах освітньої невизначеності, зумовленої соціальною нестабільністю та воєнними подіями, а також визначення ролі психологічних ресурсів особистості у подоланні психоемоційних порушень і підвищенні адаптаційного потенціалу дітей.

Відповідно до поставленої мети визначено такі *завдання*:

1. проаналізувати рівень вираженості невротичних проявів у молодших школярів в умовах нестабільного освітнього середовища;
2. дослідити особливості прояву психологічних ресурсів молодших школярів у контексті їх психоемоційного стану та рівня невротизації;
3. визначити роль психологічних ресурсів особистості у подоланні тривожності та невротичних проявів у процесі психокорекційної роботи;
4. розробити та апробувати психокорекційну програму, спрямовану на актуалізацію психологічних ресурсів молодших школярів;
5. оцінити динаміку показників психоемоційного стану дітей до та після реалізації психокорекційної програми.

В емпіричному дослідженні взяли участь 480 молодших школярів віком від 6 до 10 років, які навчаються у 1–4 класах закладу загальної середньої освіти. Усі діти перебували в умовах нестабільного освітнього процесу та навчалися в очному, дистанційному або змішаному форматах, зумовлених соціальною невизначеністю та впливом воєнних подій. Дослідження проводилося з дотриманням етичних принципів та за інформованою згодою батьків або законних представників.

Емпіричне дослідження включало три взаємопов'язані етапи.

Констатувальний етап був спрямований на виявлення рівня тривожності, особливостей емоційного стану та проявів невротичних реакцій у молодших школярів в умовах освітньої невизначеності.

Формувальний етап передбачав реалізацію психокорекційної програми, спрямованої на актуалізацію психологічних ресурсів особистості, зокрема резилієнтності, саморегуляції та адаптаційних можливостей.

Контрольний етап передбачав повторне психодіагностичне обстеження з метою оцінювання динаміки психоемоційного стану дітей після реалізації психокорекційної програми.

Контрольна група в дослідженні не формувалася, що було зумовлено прикладним характером роботи та орієнтацією на надання практичної психокорекційної допомоги дітям в умовах кризової освітньої ситуації. У зв'язку з цим результати контрольного етапу інтерпретувалися передусім як показники динаміки психоемоційного стану дітей після участі у психокорекційній програмі.

Для реалізації мети експериментального дослідження було застосовано комплекс теоретичних та емпіричних методів.

До основних психодіагностичних методик належали: методика діагностики шкільної тривожності Філіпса, методика визначення ситуативної та особистісної

тривожності Спілбергера–Ханіна (дитяча адаптація) та дитячий опитувальник неврозів (ДОН) Вл. Седнева. Допоміжними методами були «Малюнок сім'ї», «Неіснуюча тварина», психологічна бесіда та спостереження. Основні психодіагностичні методики застосовувалися на констатувальному та контрольному етапах.

Результати констатувального етапу дослідження

На першому етапі дослідження проведено діагностику рівня шкільної тривожності за методикою Філіпса, що дозволило оцінити емоційне ставлення дітей до навчальної діяльності та шкільного середовища (див. табл. 1.4).

Таблиця 1.4.

Рівень шкільної тривожності молодших школярів (n = 480)

Рівень тривожності	Кількість дітей	%
Низький	100	20,8
Середній	240	50,0
Високий	140	29,2

Аналіз отриманих даних показав, що 20,8% молодших школярів демонструють низький рівень шкільної тривожності, що характеризує їхній психоемоційний стан як відносно стабільний у контексті навчальної діяльності.

50,0% дітей мають середній рівень тривожності, який може виявлятися у ситуативному хвилюванні, емоційній напруженості та залежності самопочуття від умов освітнього середовища. В умовах зміни навчального формату, підвищених вимог або недостатньої підтримки з боку дорослих такі реакції можуть посилюватися. Високий рівень шкільної тривожності виявлено у 29,2% учнів. Для цієї групи характерними є підвищене емоційне напруження, страхи, пов'язані з навчальною діяльністю, невпевненість у власних можливостях та негативні очікування щодо результатів навчання. В умовах освітньої невизначеності такі прояви можуть підвищувати ризик формування стійких дезадаптивних реакцій.

Таким чином, результати констатувального етапу свідчать про наявність підвищеної психоемоційної напруги у значної частини досліджуваних дітей та обґрунтовують необхідність цілеспрямованого психолого-педагогічного супроводу.

Для поглибленого аналізу психоемоційного стану молодших школярів було використано методику визначення ситуативної та особистісної тривожності Спілбергера–Ханіна (див. табл. 1.5 і 1.6).

Ситуативна тривожність відображає емоційний стан дитини у конкретних умовах, зокрема під час навчання, оцінювання або зміни звичного освітнього процесу. Особистісна тривожність характеризує відносно стійку схильність

сприймати різні ситуації як потенційно загрозливі та реагувати на них підвищеним емоційним напруженням.

Таблиця 1.5.

Рівень ситуативної тривожності молодших школярів (n = 480)

Рівень	Кількість дітей	%
Низький	120	25,0
Середній	210	43,8
Високий	150	31,2

Низький рівень ситуативної тривожності виявлено у 25,0% дітей, що вказує на відносно емоційну стабільність у конкретних навчальних ситуаціях.

У 43,8% молодших школярів зафіксовано середній рівень ситуативної тривожності, який може проявлятися у хвилюванні перед новими або значущими подіями, підвищеній напрузі під час виконання навчальних завдань та залежності емоційного стану від зовнішніх умов.

Високий рівень ситуативної тривожності виявлено у 31,2% дітей. Для них характерними є виражене емоційне напруження, страх помилок, очікування негативної оцінки та зниження впевненості у власних силах, що може посилюватися в умовах освітньої нестабільності.

Таблиця 1.6.

Рівень особистісної тривожності молодших школярів (n = 480)

Рівень	Кількість дітей	%
Низький	90	18,8
Середній	230	47,9
Високий	160	33,3

Аналіз показників особистісної тривожності засвідчив, що 18,8% дітей характеризуються низьким її рівнем, що вказує на відносно стійкий емоційний стан та достатню здатність до саморегуляції. Переважна частина вибірки – 47,9% має середній рівень особистісної тривожності. У таких дітей тривожність може проявлятися вибірково та посилюватися в ситуаціях невизначеності, підвищених вимог або емоційного напруження.

Високий рівень особистісної тривожності зафіксовано у 33,3% молодших школярів. Це свідчить про стійку схильність до тривожних переживань та емоційної напруги, яка в умовах воєнного стресу та нестабільності освітнього середовища може посилювати ризик невротичних проявів.

Отримані результати демонструють, що значна частина молодших школярів характеризується підвищеною ситуативною та особистісною тривожністю, що свідчить про вразливість їхньої психоемоційної сфери в умовах освітньої невідзначеності.

З метою комплексного вивчення проявів невротизації у молодших школярів було використано дитячий опитувальник неврозів (ДОН) Вл. Седнева, який дозволяє виявити емоційні, поведінкові та психосоматичні ознаки невротичних реакцій у дітей молодшого шкільного віку (див. табл. 1.7).

Аналіз отриманих результатів показав, що 22,9% дітей мають низький рівень невротизації, що характеризує їхній психоемоційний стан як відносно стабільний.

Середній рівень невротизації зафіксовано у 41,7% молодших школярів. Для цієї групи характерними є періодичні прояви емоційної напруги, ситуативні страхи, підвищена втомлюваність та труднощі адаптації до змін у навчальному процесі.

Таблиця 1.7.

**Рівень невротизації молодших школярів за ДОН Вл. Седнева
(n = 480)**

Рівень невротизації	Кількість дітей	%
Низький	110	22,9
Середній	200	41,7
Високий	170	35,4

Високий рівень невротизації виявлено у 35,4% дітей. У цієї частини вибірки спостерігаються виражені тривожні та емоційні реакції, труднощі адаптації та тенденція до соматизації переживань. В умовах освітньої нестабільності та впливу воєнного стресу такі прояви можуть негативно позначатися на навчальній діяльності та загальному психічному благополуччі дітей.

Таким чином, понад третина досліджуваних молодших школярів характеризується високим рівнем невротизації, а 41,7% перебувають на середньому рівні. Це актуалізує необхідність застосування ресурсно орієнтованого психокорекційного впливу, спрямованого на розвиток саморегуляції, адаптаційних можливостей та інших психологічних ресурсів дитини.

Результати якісного аналізу психоемоційного стану дітей

Дані стандартизованої психодіагностики доповнено результатами проєктивних методик, бесід і спостереження. У «Малюнку сім'ї» у частини дітей із підвищеною тривожністю та невротизацією спостерігалися ознаки емоційної напруги, зокрема дистанціювання від членів сім'ї, зменшення або спотворення

фігур, відсутність окремих членів родини. Водночас гармонійні композиції та позитивне емоційне забарвлення малюнків свідчили про наявність підтримувального соціального середовища.

У методиці «*Неіснуюча тварина*» в окремих дітей виявлено ознаки тривожності, внутрішньої напруги та захисних тенденцій, тоді як частина малюнків відображала творчість, активність і впевненість. *Бесіди та спостереження* підтвердили наявність у частини дітей страхів, емоційної нестійкості, швидкої втомлюваності, уникання складних завдань і труднощів соціальної взаємодії. Водночас звернення по допомогу до дорослих, ігрова активність, фантазування та готовність до співпраці засвідчили збережені адаптаційні ресурси.

Результати контрольного етапу експериментального дослідження

З метою оцінювання динаміки психоемоційного стану молодших школярів після реалізації психокорекційної програми на контрольному етапі було повторно застосовано методику діагностики шкільної тривожності Філіпса, методику визначення рівня ситуативної та особистісної тривожності Спілбергера–Ханіна та дитячий опитувальник неврозів (ДОН) Вл. Сєднєва.

Порівняння результатів констатувального та контрольного етапів дозволило визначити характер змін показників психоемоційного стану дітей після участі у психокорекційній програмі, спрямованій на актуалізацію психологічних ресурсів особистості (див. табл. 1.8 – 1.11).

Таблиця 1.8.

Динаміка рівня шкільної тривожності молодших школярів (методика Філіпса) (n = 480)

Рівень тривожності	До корекції, %	Після корекції, %
Низький	20,8	37,5
Середній	50,0	45,8
Високий	29,2	16,7

Аналіз результатів засвідчив позитивну динаміку рівня шкільної тривожності. Частка дітей із низьким рівнем тривожності збільшилася з 20,8% до 37,5%, тоді як частка дітей із високим рівнем зменшилася з 29,2% до 16,7%. Частка дітей із середнім рівнем зменшилася з 50,0% до 45,8%.

Отримана динаміка вказує на зниження вираженості шкільної тривожності та більш сприятливе емоційне реагування дітей у навчальних ситуаціях після реалізації психокорекційної програми.

Таблиця 1.9.

Динаміка рівня ситуативної тривожності молодших школярів (методика Спілбергера – Ханіна) (n = 480)

Рівень	До корекції, %	Після корекції, %
Низький	25,0	39,6
Середній	43,8	43,8
Високий	31,2	16,6

Після реалізації психокорекційної програми частка дітей із низьким рівнем ситуативної тривожності збільшилася з 25,0% до 39,6%, а частка дітей із високим рівнем зменшилася з 31,2% до 16,6%. Частка дітей із середнім рівнем залишилася незмінною – 43,8%.

Отримані результати свідчать про зменшення вираженості ситуативної тривожності та формування більш адаптивних способів емоційного реагування в конкретних навчальних ситуаціях.

Таблиця 1.10.

Динаміка рівня особистісної тривожності молодших школярів методика (Спілбергера – Ханіна) (n = 480)

Рівень	До корекції, %	Після корекції, %
Низький	18,8	31,3
Середній	47,9	45,8
Високий	33,3	22,9

Порівняння показників засвідчило збільшення частки дітей із низьким рівнем особистісної тривожності з 18,8% до 31,3% та зменшення частки дітей із високим рівнем – з 33,3% до 22,9%. Частка дітей із середнім рівнем особистісної тривожності зменшилася з 47,9% до 45,8%.

Такі зміни можуть свідчити про позитивну динаміку у формуванні більш стійких способів емоційної саморегуляції та зменшення схильності до надмірного очікування загрози.

Таблиця 1.11.

Динаміка рівня невротизації молодших школярів (дитячий опитувальник неврозів Вл. Сєднєва) (n = 480)

Рівень невротизації	До корекції, %	Після корекції, %
Низький	22,9	35,4
Середній	41,7	43,8
Високий	35,4	20,8

Результати контрольного етапу демонструють позитивну динаміку показників невротизації. Частка дітей із низьким рівнем невротизації збільшилася з 22,9% до 35,4%, тоді як частка дітей із високим рівнем зменшилася з 35,4% до 20,8%. Частка дітей із середнім рівнем збільшилася з 41,7% до 43,8%.

Зменшення частки дітей із високим рівнем невротизації та одночасне збільшення частки дітей із низьким рівнем свідчать про позитивні зміни у психоемоційному стані дітей після участі у психокорекційній програмі.

Узагальнення результатів експериментального дослідження

Порівняльний аналіз результатів констатувального та контрольного етапів засвідчив позитивну динаміку основних показників психоемоційного стану молодших школярів після реалізації психокорекційної програми. Вона проявилася передусім у збільшенні частки дітей із низькими та зменшенні частки дітей із високими показниками шкільної, ситуативної й особистісної тривожності та невротизації.

Отримані результати узгоджуються з ресурсною спрямованістю психокорекційної роботи, орієнтованої на актуалізацію саморегуляції, резилієнтності та адаптаційних можливостей дітей. Водночас відсутність контрольної групи не дає підстав для однозначного встановлення причинного ефекту програми; тому результати слід трактувати як позитивну динаміку показників після її реалізації.

Таким чином, ресурсно орієнтований підхід може розглядатися як перспективний напрям психолого-педагогічного супроводу молодших школярів в умовах освітньої невизначеності, спрямований на зниження психоемоційної напруги, підтримку адаптаційних можливостей та профілактику невротичних проявів.

Висновки

Освітня невизначеність в умовах воєнного стану є системним хронічним стресогенним чинником, який трансформує освітнє середовище у простір підвищеного психоемоційного навантаження та актуалізує ризики невротизації молодших школярів.

Молодший шкільний вік характеризується сензитивністю до впливів середовища, недостатньою сформованістю механізмів довільної саморегуляції та високою залежністю від значущих дорослих, що зумовлює підвищену вразливість дітей до умов нестабільності й тривалого стресового впливу.

Невротичні прояви у молодших школярів мають поліфакторну детермінацію та формуються у взаємодії індивідуально-психологічних, сімейних і освітніх чинників із впливом хронічного стресу. Їх прояви можуть мати латентний характер і маскуватися під навчальні, поведінкові або соціально-комунікативні труднощі.

Результати емпіричного дослідження засвідчили переважання середнього та високого рівнів шкільної, ситуативної й особистісної тривожності, а також значну частку дітей із підвищеним рівнем невротизації. Це свідчить про виражене психоемоційне напруження молодших школярів, які навчаються в умовах освітньої невизначеності.

Психологічні ресурси особистості, зокрема резилієнтність, адаптаційні можливості та саморегуляція, мають важливе значення для подолання психоемоційного напруження та невротичних проявів. Їх актуалізація сприяє стабілізації емоційного стану, підвищенню адаптаційного потенціалу та формуванню більш конструктивних способів реагування на складні життєві й освітні ситуації.

Психолого-педагогічний супровід є важливим механізмом актуалізації психологічних ресурсів молодших школярів і передбачає інтеграцію діагностичних, корекційних та просвітницьких заходів у взаємодії з педагогами й батьками. Такий підхід створює умови для своєчасного виявлення психоемоційних труднощів і підтримки адаптаційних можливостей дитини.

Апробація психокорекційної програми ресурсного спрямування продемонструвала позитивну динаміку психоемоційного стану молодших школярів, що виявилася у зниженні показників шкільної, ситуативної та особистісної тривожності, а також рівня невротизації. Водночас через відсутність контрольної групи ці результати доцільно трактувати як позитивну динаміку після реалізації програми, без однозначного встановлення її причинного ефекту.

Проведене дослідження засвідчує перспективність ресурсного підходу як теоретико-методологічної основи психолого-педагогічного супроводу молодших школярів в умовах освітньої невизначеності. Актуалізація психологічних ресурсів може сприяти зниженню психоемоційної напруги, підтримці адаптаційних можливостей та профілактиці невротичних проявів, що має особливе значення для збереження психічного благополуччя дітей у кризових умовах.

Примітка щодо академічної доброчесності: Під час підготовки окремих частин розділу монографії автором як допоміжні інструменти використовувалися ChatGPT (OpenAI) для стилістичного редагування, структурування та уточнення формулювань, Consensus Academic Search для інформаційного пошуку та систематизації наукових джерел і Grammarly для мовного редагування. Відбір і перевірка джерел, наукове обґрунтування положень, інтерпретація результатів та остаточна редакція тексту здійснені автором самотійно. Автор несе повну відповідальність за зміст, достовірність і наукову коректність представленого матеріалу.

1.2. Проблема потенційних, актуальних та актуалізованих ресурсів особистості суб'єктів освітнього простору в умовах невизначеності

1. Постановка наукової проблеми. Сучасний освітній простір функціонує в умовах соціальної нестабільності, інформаційної перенасиченості, тривалого психоемоційного напруження та невизначеності, що особливо загострюється в контексті воєнних викликів і трансформаційних процесів українського суспільства. За таких умов проблема психологічних ресурсів особистості набуває системоутворювального значення, оскільки саме ресурсність забезпечує здатність суб'єкта до адаптації, підтримання психологічної рівноваги, професійної ефективності та особистісного розвитку (Hobfoll, 1989; Luthans et al., 2015). У сучасній психологічній науці ресурси особистості розглядаються не лише як сукупність внутрішніх можливостей, а як динамічна система, здатна змінюватися залежно від контексту діяльності, інтенсивності стресових впливів та рівня рефлексивної включеності суб'єкта. Водночас у науковій літературі недостатньо диференційовано поняття потенційних, актуальних та актуалізованих ресурсів, що ускладнює побудову цілісних моделей психологічної підтримки суб'єктів освіти.

Особливої актуальності проблема набуває у сфері вищої освіти, де студенти та науково-педагогічні працівники змушені функціонувати в умовах постійних змін, високих вимог та психоемоційної напруги. Наявність внутрішнього потенціалу не гарантує його автоматичної реалізації у діяльності. Саме тому наукового осмислення потребують механізми переходу ресурсів із латентного стану у стан діяльнісної реалізації. Наукова проблема дослідження полягає у необхідності концептуального уточнення структури ресурсності особистості, визначення психологічних механізмів актуалізації ресурсів та обґрунтування ефективних психолого-освітніх технологій їх розвитку в умовах невизначеності.

2. Аналіз релевантних наукових джерел та зіставлення з дослідженнями інших науковців. Теоретико-методологічним підґрунтям дослідження виступає теорія збереження ресурсів С. Хобфолла, відповідно до якої людина прагне накопичувати, підтримувати та захищати значущі ресурси, а їх втрата стає джерелом психологічного стресу (Hobfoll, 1989). Дослідник наголошував, що ресурси виконують не лише захисну, а й мотиваційну функцію, оскільки забезпечують здатність особистості до активного подолання життєвих труднощів. У межах позитивної психології значного поширення набула концепція психологічного капіталу, запропонована Ф. Лютансом та співавторами. Психологічний капітал інтегрує самоефективність, надію, оптимізм та резильєнтність як ключові ресурси ефективного функціонування особистості (Luthans et al., 2015). Дослідження Grover et al. (2018) доводять, що психологічний капітал позитивно пов'язаний із професійною ефективністю, психологічним благополуччям та стійкістю до стресу. У сучасній психології проблема ресурсів особистості розглядається як один із ключових напрямів дослідження психологічного благополуччя, адаптації та самореалізації людини. Теоретичне осмислення цього феномену знайшло відображення у працях зарубіжних учених, які розглядають

особистісні ресурси як систему внутрішніх можливостей, що забезпечують підтримання психологічної рівноваги, ефективне подолання життєвих труднощів та оптимальне функціонування особистості. Особливе значення для розуміння ресурсного потенціалу особистості мають дослідження К. Ріфф, яка розвинула евдемоністичний підхід до психологічного благополуччя. На думку дослідниці, справжнє благополуччя пов'язане не лише з переживанням позитивних емоцій, а й із реалізацією особистісного потенціалу, саморозвитком та осмисленістю життя (Ryff, 2014).

У структурі психологічного благополуччя авторка виокремлює шість взаємопов'язаних компонентів: самоприйняття, позитивні взаємини з іншими, автономію, компетентність у керуванні середовищем, наявність життєвих цілей та особистісне зростання. Зазначені складові можуть розглядатися як важливі внутрішні ресурси особистості, оскільки вони сприяють формуванню життєстійкості та забезпечують здатність людини конструктивно реагувати на виклики зовнішнього середовища (Ryff, 2014).

Значний внесок у розвиток ресурсного підходу зробив М. Селігман, засновник позитивної психології. У межах концепції процвітання автор запропонував модель PERMA, яка включає п'ять компонентів благополуччя: позитивні емоції, залученість, позитивні взаємини, смисл життя та досягнення (Seligman, 2011). Кожен із цих компонентів виступає важливим психологічним ресурсом, що забезпечує успішне функціонування людини. Особливу увагу дослідник приділяє таким особистісним характеристикам, як оптимізм, надія, наполегливість, життєстійкість та здатність до побудови конструктивних міжособистісних відносин (Seligman, 2011). На думку автора, розвиток сильних сторін особистості сприяє не лише подоланню стресових ситуацій, а й досягненню високого рівня психологічного благополуччя.

Важливим теоретичним підґрунтям дослідження ресурсів особистості є теорія самодетермінації Е. Десі та Р. Раяна. Згідно з цією концепцією, психологічне здоров'я та особистісний розвиток залежать від ступеня задоволення трьох базових психологічних потреб: автономії, компетентності та пов'язаності з іншими людьми (Deci & Ryan, 2008). Автономія відображає здатність людини діяти відповідно до власних цінностей та переконань, компетентність характеризує відчуття ефективності у взаємодії з навколишнім середовищем, а пов'язаність забезпечує відчуття соціальної підтримки та емоційної близькості (Deci & Ryan, 2008). Задоволення цих потреб сприяє розвитку внутрішньої мотивації, підтримує психологічну стійкість та виступає джерелом особистісних ресурсів, необхідних для саморегуляції й адаптації.

Сучасні емпіричні дослідження підтверджують значущість особистісних ресурсів для психологічного благополуччя студентської молоді. Так, дослідження Е. Морено-Монтеро, А. Фернандес-Кастільйо та О. Молінеро засвідчило, що високий рівень психологічного благополуччя студентів пов'язаний із такими ресурсами, як життєстійкість, оптимізм, емоційна компетентність, саморегуляція

та здатність до адаптації (Moreno-Montero et al., 2024). Автори встановили, що важливу роль у підтриманні психологічного здоров'я відіграють також соціальна підтримка та позитивна академічна самооцінка, які сприяють зниженню рівня тривожності та емоційного виснаження (Moreno-Montero et al., 2024). Отримані результати свідчать про те, що особистісні ресурси виконують не лише компенсаторну, а й превентивну функцію, забезпечуючи психологічну стійкість та успішну адаптацію особистості до складних умов життєдіяльності.

Таким чином, узагальнення положень концепції психологічного благополуччя К. Ріфф, теорії процвітання М. Селігмана, теорії самодетермінації Е. Десі та Р. Раяна, а також сучасних емпіричних досліджень студентської молоді (Ryff, 2014; Seligman, 2011; Deci & Ryan, 2008; Moreno-Montero et al., 2024) дозволяє розглядати ресурси особистості як інтегральну систему внутрішніх психологічних можливостей, що охоплює мотиваційні, когнітивні, емоційні та соціальні компоненти. Саме ресурси особистості виступають важливою передумовою психологічного благополуччя, життєстійкості, особистісного зростання та успішної адаптації людини до умов невизначеності й соціальних трансформацій. Moreno-Montero et al. (2024) підкреслюють, що особистісні ресурси сприяють ефективному подоланню освітніх труднощів та знижують ризик емоційного виснаження. Martin et al. (2023) обґрунтовують положення про те, що саме баланс між освітніми вимогами та ресурсами визначає рівень адаптації здобувачів освіти. Вітчизняні дослідники також приділяють значну увагу проблематиці ресурсності. В. Галузьяк і В. Бойко (2023) розглядають ресурси як інтегральний чинник психологічного благополуччя особистості. О. Штепа (2018) визначає психологічну ресурсність як систему внутрішніх можливостей, що забезпечують саморозвиток і професійне становлення. Л. Музичко (2023) акцентує увагу на взаємозв'язку ресурсності та резильєнтності в умовах кризових ситуацій. Л. Литвинчук (2025; 2026) доводить, що в умовах воєнного часу проблема ресурсного забезпечення особистості набуває стратегічного значення для підтримання психічної стійкості суб'єктів освітнього простору. Попри значну кількість досліджень, аналіз наукових джерел виявляє низку суперечностей: переважання статичного трактування ресурсності; недостатню увагу до механізмів переходу ресурсів у діяльнісний рівень; обмежене вивчення специфіки функціонування ресурсів у ситуації освітньої невизначеності.

3. Авторська позиція. У межах даного дослідження ресурсність особистості розглядається як багаторівнева динамічна система, що функціонує через взаємодію потенційних, актуальних та актуалізованих ресурсів. Авторська позиція ґрунтується на положенні про те, що ефективність функціонування суб'єкта освітнього простору залежить не лише від наявності ресурсів, а передусім від здатності особистості їх усвідомлювати, мобілізувати та реалізовувати у діяльності. Потенційні ресурси інтерпретуються як латентний резерв можливостей особистості, який включає когнітивний потенціал, ціннісно-сміслові орієнтації, базову життєстійкість та приховані адаптаційні можливості. Актуальні ресурси

відображають рівень готовності суб'єкта до використання власних можливостей і пов'язані з процесами саморегуляції, емоційно-вольової стабілізації та рефлексивного контролю. Актуалізовані ресурси становлять діяльнісну форму ресурсності, тобто реальне включення внутрішніх можливостей у поведінку та професійну діяльність. Ключовим положенням авторської концепції є твердження про існування «ресурсного розриву» між потенційними та актуалізованими ресурсами. Цей розрив зумовлений недостатнім рівнем рефлексивної усвідомленості, дефіцитом психолого-педагогічної підтримки та відсутністю спеціально організованих умов для розвитку ресурсної мобілізації. Саме тому центральним механізмом актуалізації ресурсів визначено рефлексивність, яка забезпечує інтеграцію когнітивних, емоційних та поведінкових компонентів ресурсності.

4. Теоретичні узагальнення та емпіричні результати. З метою вивчення особливостей ресурсного потенціалу особистості, а також встановлення взаємозв'язків між психологічною ресурсністю, рефлексивністю, життестійкістю та адаптивністю було проведено емпіричне дослідження серед суб'єктів освітнього простору. Загальний обсяг вибірки становив 150 осіб, серед яких 97 здобувачів вищої освіти та 53 науково-педагогічних працівники закладів вищої освіти України. Вік досліджуваних варіював від 18 до 65 років і становив у середньому $32,4 \pm 11,2$ року. Серед респондентів переважали жінки (67,3 %), що відображає специфіку кадрового складу освітнього середовища. До дослідження були залучені представники різних галузей підготовки, що дозволило забезпечити достатню репрезентативність вибірки.

Організація дослідження здійснювалася відповідно до етичних принципів психологічної науки. Участь респондентів була добровільною, анонімною та передбачала попереднє інформування про мету й завдання дослідження. Отримані результати оброблялися із застосуванням методів математичної статистики, зокрема описової статистики та кореляційного аналізу за Пірсоном.

Для діагностики життестійкості використовувався опитувальник Hardiness Survey С. Мадді в українській адаптації. Методика дозволяє оцінити вираженість трьох структурних компонентів життестійкості: залученості, контролю та прийняття ризику. Високий рівень життестійкості відображає здатність особистості ефективно функціонувати в умовах невизначеності, долати стресові впливи та зберігати активну життєву позицію.

Для вивчення рефлексивності використовувався опитувальник саморефлексії та інсайту (Self-Reflection and Insight Scale, SRIS), розроблений А. Грантом, Дж. Франкліном та П. Ленгфордом (Grant et al., 2002), який дозволяє оцінити вираженість саморефлексії та рівень інсайту особистості. Рефлексивність розглядалася як один із базових механізмів актуалізації психологічних ресурсів.

Для дослідження адаптивності використовувався опитувальник соціально-психологічної адаптації К. Роджерса та Р. Даймонда, який дозволяє оцінити рівень соціальної адаптованості, емоційного комфорту, прийняття себе та інших, а також здатність до ефективної взаємодії з соціальним оточенням.

Дослідження ресурсного потенціалу особистості проводилося за допомогою опитувальника психологічної ресурсності особистості, що дозволяє диференціювати потенційні, актуальні та актуалізовані ресурси (див. табл. 1.12). Такий підхід надає можливість оцінити не лише наявність внутрішніх ресурсів, але й ступінь їх реалізації у повсякденній діяльності.

Таблиця 1.12.

Розподіл показників психологічної ресурсності, рефлексивності, життєстійкості та адаптивності (n = 150)

Показники	Низький рівень (%)	Середній рівень (%)	Високий рівень (%)	M±SD
Потенційні ресурси	15,3	47,3	37,4	69,8±10,7
Актуальні ресурси	24,7	45,3	30,0	61,2±11,4
Актуалізовані ресурси	32,0	43,3	24,7	55,1±12,8
Рефлексивність	12,7	51,3	36,0	66,8±9,6
Життєстійкість	18,0	49,3	32,7	64,5±10,2
Адаптивність	22,0	48,7	29,3	62,1±11,7

Аналіз отриманих результатів показав, що найбільш вираженими в структурі ресурсності особистості є потенційні ресурси (M=69,8±10,7), що свідчить про наявність значного резерву особистісних можливостей, необхідних для забезпечення ефективної навчальної та професійної діяльності. Високі показники потенційної ресурсності були виявлені у 37,4 % респондентів, тоді як низький рівень зафіксовано лише у 15,3 % досліджуваних.

Водночас рівень актуалізованих ресурсів виявився нижчим (M=55,1±12,8). Частка осіб з низькими показниками становила 32,0 %, що може свідчити про труднощі практичної реалізації внутрішнього потенціалу, особливо в умовах тривалого психоемоційного напруження, професійного перевантаження та дії стресогенних чинників воєнного часу. Отримані результати дають підстави припускати, що наявність психологічних ресурсів не завжди супроводжується їх достатньою актуалізацією.

Дослідження рефлексивності засвідчило, що для більшості респондентів характерний середній та високий рівні розвитку рефлексивних процесів. Високий рівень рефлексивності було виявлено у 36,0 % досліджуваних, що свідчить про сформованість здатності до усвідомлення власного досвіду, критичного осмислення життєвих подій та здійснення саморегуляції. Розвинені рефлексивні

механізми сприяють більш ефективному використанню внутрішніх ресурсів та забезпечують конструктивне подолання кризових ситуацій.

Результати дослідження життєстійкості показали, що 32,7 % респондентів характеризуються високим рівнем психологічної стійкості, а майже половина (49,3 %) – середнім рівнем. Отримані дані свідчать про достатній рівень здатності більшості досліджуваних до збереження психологічної рівноваги, контролю над ситуацією та готовності до прийняття викликів.

Показники адаптивності виявилися достатньо високими. У 29,3 % респондентів встановлено високий рівень соціально-психологічної адаптації, тоді як низький рівень було виявлено у 22,0 % досліджуваних. Це дозволяє говорити про загалом сприятливий характер взаємодії суб'єктів освітнього простору із соціальним середовищем.

Для встановлення взаємозв'язків між досліджуваними показниками було проведено кореляційний аналіз за коефіцієнтом Пірсона.

Таблиця 1.13.

Кореляційна матриця взаємозв'язків між досліджуваними показниками

Показники	Рефлексивність	Життєстійкість	Адаптивність
Потенційні ресурси	0,54*	0,49*	0,42*
Актуальні ресурси	0,61*	0,56*	0,51*
Актуалізовані ресурси	0,71*	0,63*	0,58*

Примітка. * – кореляція статистично значуща при $p \leq 0,01$.

Результати кореляційного аналізу виявили наявність статистично значущих позитивних взаємозв'язків між усіма показниками ресурсності та досліджуваними психологічними характеристиками. Найбільш тісний зв'язок встановлено між актуалізованими ресурсами та рефлексивністю ($r=0,71$; $p \leq 0,01$). Це свідчить про те, що здатність до самоаналізу, осмислення власного досвіду та усвідомлення індивідуальних можливостей виступає важливим механізмом реалізації ресурсного потенціалу особистості.

Також виявлено значущий позитивний зв'язок між актуалізованими ресурсами та життєстійкістю ($r=0,63$; $p \leq 0,01$), що підтверджує роль психологічної стійкості у процесах мобілізації внутрішніх ресурсів. Особи з високими показниками життєстійкості характеризуються більшою здатністю долати труднощі, підтримувати продуктивність діяльності та зберігати психологічне благополуччя.

Статистично значущі кореляції між ресурсністю та адаптивністю ($r=0,58$; $p \leq 0,01$) дозволяють розглядати адаптивність як один із важливих чинників ефективного використання психологічних ресурсів. Здатність до гнучкої перебудови

поведінки, конструктивної взаємодії та емоційної саморегуляції сприяє підвищенню рівня ресурсного функціонування особистості.

Отримані результати підтверджують системний характер взаємодії ресурсності, рефлексивності, життєстійкості та адаптивності.

Узагальнення результатів емпіричного дослідження дає підстави стверджувати, що ресурсність особистості є складним інтегративним феноменом, який формується в процесі взаємодії когнітивних, емоційних, поведінкових та регулятивних компонентів психіки. Встановлено, що внутрішній психологічний потенціал більшості респондентів характеризується достатнім рівнем сформованості, однак його практична реалізація значною мірою залежить від розвитку механізмів саморегуляції, рефлексивності та психологічної стійкості.

Отримані результати підтвердили наявність дисбалансу між потенційними та актуалізованими ресурсами особистості. Високі показники потенційної ресурсності свідчать про наявність значного внутрішнього потенціалу досліджуваних, здатності до особистісного розвитку, професійного самоздійснення та психологічного відновлення. Водночас нижчі показники актуалізованих ресурсів засвідчують труднощі практичного використання внутрішніх можливостей в умовах підвищеного психоемоційного навантаження, соціальної нестабільності та високого рівня стресогенності освітнього середовища.

Інтерпретація отриманих результатів свідчить про те, що основною проблемою сучасного освітнього середовища є не відсутність ресурсів як таких, а недостатній рівень їх усвідомлення та актуалізації. Наявність високого рівня потенційних ресурсів за відносно низьких показників актуалізованих ресурсів підтверджує необхідність створення спеціальних психолого-педагогічних умов для мобілізації внутрішнього потенціалу особистості.

Практичне впровадження результатів дослідження передбачає реалізацію психолого-освітньої підтримки суб'єктів освітнього простору, яка включає три взаємопов'язані компоненти: розвиток рефлексивності, формування життєстійкості та використання цифрових інструментів моніторингу ресурсного стану.

Перший компонент підтримки спрямований на розвиток рефлексивної усвідомленості. У межах цього напряму використовуються вправи «Карта особистісних ресурсів», ведення рефлексивного щоденника, аналіз освітніх ситуацій та групові дискусії. Такі практики сприяють усвідомленню власних можливостей, формуванню навичок саморегуляції та розвитку метакогнітивних процесів.

Другий компонент пов'язаний із формуванням життєстійкості та адаптивності. Для цього впроваджуються тренінгові заняття з розвитку емоційної саморегуляції, когнітивної гнучкості та конструктивних копінг-стратегій. Практична робота включає моделювання ситуацій невизначеності, навчання технік управління емоційними станами та розвиток навичок взаємної підтримки.

Третій компонент передбачає використання цифрових освітніх інструментів для системного моніторингу ресурсного стану учасників освітнього процесу.

Онлайн-опитувальники, електронні чек-листи та платформи зворотного зв'язку забезпечують своєчасне виявлення ознак психоемоційного виснаження та дозволяють здійснювати персоналізовану психологічну підтримку. Нижче наведено приклади практичних вправ, які використовувались в освітньому середовищі для розвитку ресурсності особистості.

1. Рефлексивний рівень.

Рефлексивність виступає важливим психологічним механізмом усвідомлення, оцінки та актуалізації внутрішніх ресурсів особистості. Розвиток рефлексивних процесів забезпечує здатність людини аналізувати власний досвід, усвідомлювати емоційні стани та обирати конструктивні стратегії поведінки. Високий рівень рефлексивності сприяє підвищенню психологічної гнучкості та ефективності саморегуляції (Штепа, 2018). Рекомендуємо використовувати в освітньому середовищі такі вправи.

Вправи «Рефлексивний аналіз ресурсних станів».

Мета: розвиток здатності до усвідомлення власних ресурсів.

Учасникам пропонується:

1. Описати ситуацію психологічного напруження.
2. Визначити внутрішні та зовнішні ресурси, які були використані.
3. Проаналізувати ефективність власних стратегій поведінки.
4. Сформулювати альтернативні способи реагування.

Рекомендується дану вправу проводити у малих групах тривалістю 45-60 хвилин, після чого необхідне групове обговорення.

Практична вправа «Рефлексивний аналіз ресурсних станів» передбачає опис ситуації психологічного напруження, визначення внутрішніх та зовнішніх ресурсів, аналіз ефективності власних дій і пошук альтернативних стратегій поведінки. Практична цінність вправи полягає у розвитку емоційного інтелекту, навичок саморегуляції та критичного мислення. Для студентської молоді важливим є також ведення «щоденника ресурсів», у якому фіксуються позитивні події, особисті досягнення, ефективні способи подолання труднощів та ситуації успішного самоконтролю. Така практика сприяє підвищенню самооцінки та формуванню позитивної Я-концепції.

2. Життєстійкість.

Життєстійкість розглядається як інтегральний ресурс особистості, що забезпечує збереження психологічної рівноваги та здатність ефективно діяти в умовах невизначеності. Розвиток життєстійкості доцільно здійснювати через поєднання когнітивних, емоційно-регулятивних і поведінкових практик (Hobfoll, 1989; Казібекова, 2018). Рекомендуємо використовувати в освітньому середовищі такі вправи.

Вправи «Модель контролю». Учасникам пропонується поділити чинники стресової ситуації на три категорії:

- ті, що підлягають контролю;
- ті, на які можна частково впливати;
- ті, які не підлягають контролю.

Після цього учасники визначають конструктивні способи реагування та складають індивідуальний план саморегуляції. Практична значущість вправи полягає у зниженні рівня тривожності, розвитку відповідальності та формуванні навичок психологічної саморегуляції. Дослідження засвідчують, що розвиток життєстійкості позитивно впливає на академічну адаптацію студентів та їхню емоційну стабільність (Бацилева & Пузь, 2020; Кокур, 2021).

3. Розвиток адаптивності та поведінкової гнучкості.

В умовах динамічного освітнього середовища важливим напрямом психолого-педагогічної роботи є розвиток адаптивності. Адаптивність забезпечує здатність особистості швидко перебудовувати діяльність відповідно до змін середовища та ефективно реагувати на нові виклики (Smalyus & Shavrovska, 2016). Рекомендуємо використовувати в освітньому середовищі такі вправи.

Вправи «Альтернативні стратегії». Учасникам пропонується проблемна ситуація, пов'язана з освітнім процесом. Необхідно визначити проблему; запропонувати три можливі варіанти реагування; оцінити ризики та ресурси кожної стратегії; обрати найбільш конструктивний спосіб дії. Практична значущість вправи полягає у розвитку когнітивної гнучкості та здатності до ефективного прийняття рішень. Доцільним є також використання кейс-методу, моделювання професійних ситуацій, рольових ігор та групових дискусій. Такі форми роботи сприяють розвитку критичного мислення, комунікативної компетентності та навичок командної взаємодії.

4. Розвиток психологічного капіталу.

Психологічний капітал включає самоефективність, надію, оптимізм та резильєнтність. Його розвиток є важливою умовою підтримки психологічного благополуччя та професійної мотивації суб'єктів освіти (Luthans et al., 2015; Grover et al., 2018). Рекомендуємо використовувати в освітньому середовищі такі вправи.

Вправа «Ресурс майбутнього». Учасникам пропонується:

1. Описати бажану професійну перспективу.
2. Визначити ресурси, необхідні для її досягнення.
3. Скласти покроковий план реалізації професійних цілей.

Ефективним є також застосування методики SMART-планування, тренінгів розвитку самоефективності та психоосвітніх програм, спрямованих на формування позитивного мислення.

5. Використання цифрових технологій у моніторингу ресурсності.

Сучасні цифрові технології створюють можливості для системного моніторингу психоемоційного стану суб'єктів освіти. Доцільним є використання онлайн-опитувальників, електронних чек-листів та платформ психологічного супроводу для своєчасного виявлення ознак емоційного виснаження та дезадаптації

(Martin et al., 2023). Практичними рекомендаціями цього блоку є регулярне проведення онлайн-опитування щодо рівня емоційного благополуччя; використання цифрових інструментів раннього виявлення ознак виснаження; забезпечення індивідуального зворотнього зв'язку; інтеграція результатів моніторингу у систему психолого-педагогічного супроводу. Також особливу увагу слід приділяти цифровій гігієні студентів, формуванню навичок інформаційної безпеки та профілактиці емоційного виснаження, пов'язаного з надмірним використанням цифрових технологій.

Пілотне впровадження програми засвідчило позитивну динаміку: частка осіб із високим рівнем актуалізованих ресурсів зростає з 23,3 % до 38,3 %. Це підтверджує ефективність системного підходу до розвитку ресурсності суб'єктів освітнього простору в умовах невизначеності.

6. Висновки до розділу. Проведений теоретико-емпіричний аналіз дозволив обґрунтувати ресурсність особистості як складну багаторівневу систему, що функціонує через взаємодію потенційних, актуальних та актуалізованих ресурсів. Доведено, що ключовою проблемою сучасного освітнього середовища є існування структурного розриву між внутрішнім ресурсним потенціалом особистості та його діяльнісною реалізацією.

Емпірично встановлено, що найбільш значущими психологічними механізмами актуалізації ресурсів виступають рефлексивність, життєстійкість та адаптивність. Саме ці характеристики забезпечують здатність особистості до мобілізації внутрішніх можливостей у ситуації невизначеності. Встановлено, що важливим чинником ефективної мобілізації внутрішніх ресурсів виступає рефлексивність особистості. Саме здатність до самоаналізу, усвідомлення власних психологічних станів, критичного осмислення досвіду та регуляції поведінки забезпечує більш продуктивне використання внутрішнього потенціалу. Особи з високим рівнем рефлексивності характеризувалися більш вираженою психологічною стійкістю, емоційною рівноваженістю та здатністю конструктивно долати труднощі.

Результати дослідження життєстійкості засвідчили, що психологічна стійкість виконує компенсаторну та захисну функції в умовах тривалого психоемоційного напруження. Високий рівень життєстійкості сприяє підтриманню продуктивності діяльності, збереженню внутрішньої рівноваги та підвищує здатність особистості адаптуватися до динамічних змін освітнього середовища. Водночас недостатній рівень життєстійкості супроводжується емоційним виснаженням, зниженням мотивації та труднощами соціально-психологічної адаптації.

Дослідження адаптивності дозволило встановити, що ефективна соціально-психологічна адаптація безпосередньо пов'язана зі здатністю особистості до гнучкого реагування на зміни, конструктивної міжособистісної взаємодії та емоційної саморегуляції. Особи з високими показниками адаптивності демонстрували більшу відкритість до нового досвіду, психологічну гнучкість та

здатність підтримувати стабільне функціонування навіть за умов невизначеності.

Кореляційний аналіз підтвердив статистично значущі взаємозв'язки між рівнем актуалізації ресурсів, рефлексивністю, життєстійкістю та адаптивністю. Це свідчить про системний характер ресурсності особистості та взаємозалежність її структурних компонентів. Таким чином, ресурсність не може розглядатися як ізольована психологічна характеристика, а є динамічною системою, що формується в процесі взаємодії особистості із соціальним середовищем.

Практичне значення отриманих результатів полягає у можливості використання їх у процесі психологічного супроводу суб'єктів освітнього простору, профілактики емоційного виснаження та розвитку механізмів саморегуляції. Отримані дані можуть бути використані у діяльності практичних психологів, викладачів закладів вищої освіти та фахівців психологічної служби для формування умов, спрямованих на розвиток внутрішнього потенціалу особистості та підвищення її психологічної стійкості.

Примітка щодо використання цифрових інструментів. На етапі підготовки роботи авторкою використовувалися цифрові інструменти підтримки наукової діяльності з чітким розмежуванням їхніх функцій: Consensus застосовувався як пошуково-аналітичний інструмент для підбору релевантних публікацій та первинної навігації в дослідницькому полі; усі позиції списку джерел верифіковані за оригінальними публікаціями. Системи штучного інтелекту на базі Gemini (Google) залучалися як допоміжний інструмент редакторського супроводу, зокрема: стилістичного коригування та редакторського контролю. Постановка й розробка наукової проблеми, концепція дослідження, аналіз та інтерпретація результатів, остаточні формулювання висновків повністю належать авторці.

1.3. Актуалізація персонального виміру особистості в умовах невизначеності

Вступ. Для сучасного світу характерний високий рівень соціальної нестабільності, невизначеності та кризових трансформацій, які мають суттєвий вплив на психологічне здоров'я та функціонування особистості. Війни, поряд із глобальними соціальними змінами, вимушена міграція, економічна нестабільність та інформаційне перевантаження створюють умови для тривалої психоемоційної напруги й руйнування звичних життєвих орієнтирів. За таких обставин особливого значення набуває проблема актуалізації персонального виміру особистості як

внутрішньої основи психологічної цілісності та здатності людини зберігати власну суб'єктність в умовах невизначеності.

У сучасній психології проблема адаптації особистості до кризових умов часто розглядається крізь призму стресостійкості, копінгових стратегій, резилієнтності та посттравматичного зростання. Поряд із цим фокусом екзистенційної психології є акцент на внутрішній позиції людини, її здатності переживати сенс, свободу, відповідальність та автентичність у складних життєвих обставинах (Frankl, 2006; Längle, 2003).

На цьому тлі персональний вимір особистості постає як особливий спосіб буття людини у світі, пов'язаний із переживанням власної цінності, внутрішньої свободи, морального вибору та відповідального ставлення до життя. Саме тому дослідження актуалізації персонального виміру особистості в умовах невизначеності стає особливо важливим у сучасних кризових і соціокультурних умовах.

Філософсько-антропологічні основи персонального виміру особистості. У межах екзистенційно-філософської традиції людина розглядається як істота, що постійно перебуває у процесі становлення та змушена відповідати на виклики власного буття. Особливого значення проблема персональності набуває у кризових ситуаціях, коли руйнуються звичні життєві структури та актуалізуються фундаментальні питання людського існування.

С. К'єркегор одним із перших звернув увагу на внутрішній драматизм буття людиною та пов'язував розвиток особистості із переживанням тривоги, свободи та необхідності особистісного вибору (Kierkegaard, 1980). На його думку, саме здатність людини приймати та інтегрувати власну екзистенційну суперечливість відкриває можливість життя у згоді з собою.

М. Гайдеггер осмислював людське існування через поняття Dasein, стрижневою структурою якого є буття-у-світі (Heidegger, 1962). У його філософії важливого значення набуває поняття скінченності людського буття, яке розкривається через концепцію буття-до-смерті. Усвідомлення власної скінченності, за Гайдеггером, індивідуалізує Dasein, звільняючи його від розчинення в безособовому способі існування та відкриваючи можливість автентичного ставлення до власного буття.

К. Ясперс описував «граничні ситуації» як умови, в яких людина стикається зі стражданням, боротьбою, провиною та смертю (Jaspers, 1951). Саме в таких ситуаціях особистість виходить за межі повсякденного функціонування та починає глибше осягати власне існування.

Для розуміння персонального виміру особистості важливе значення має діалогічна концепція М. Бубера, який розглядав людину через здатність до справжньої зустрічі та стосунків «Я – Ти» (Buber, 1923). Персональне буття в цьому контексті пов'язується із відкритістю до Іншого, здатністю до діалогу та переживанням міжособистісної присутності.

Г. Марсель підкреслював значення любові, вірності та надії як внутрішніх опор людини (Marcel, 1949). Саме вони, на його думку, допомагають зберігати людяність і внутрішню цілісність у ситуаціях невизначеності.

Таким чином, екзистенційно-філософська традиція дозволяє розглядати персональний вимір особистості як підґрунтя внутрішньої свободи, морального вибору та екзистенційно узгодженого життя.

Персональний вимір особистості в екзистенційній психології. Проблема особистості посідає центральне місце в екзистенційній психології та логотерапії. На відміну від багатьох психологічних напрямків, які описують особистість через систему індивідуальних рис, поведінкових характеристик або психічних процесів, екзистенційна традиція акцентує увагу на внутрішньому осерді людини, пов'язаному зі свободою, смыслом, відповідальністю та усвідомленим ставленням до власного життя (Frankl, 1988).

Найбільш послідовно ця позиція представлена у логотерапії Віктора Франкла. В основі його антропологічної концепції лежить уявлення про людину як багатовимірну істоту, що поєднує тілесний, психічний і духовний виміри. Саме духовний вимір становить підґрунтя людської особистості та забезпечує можливість виходу за межі біологічних і психологічних детермінацій (Frankl, 1988).

Для позначення цього виміру В. Франкл використовує поняття «*Person*», яке він розглядає як унікальний духовний центр людини, що не може бути вичерпно пояснене психофізичними механізмами. *Person* не є елементом психічної структури й не може бути редукована до сукупності психофізичних процесів: це вільне в людині – вона виступає джерелом внутрішньої свободи, морального вибору, прагнення до смыслу та відповідального ставлення (Frankl, 2006).

Однією з фундаментальних характеристик *Person* є свобода. У логотерапії свобода розуміється не як відсутність обмежень або незалежність від обставин, а як здатність людини визначати свою реакцію та займати позицію щодо того, що з нею відбувається. Навіть за умов значного зовнішнього тиску людина зберігає можливість обирати власне ставлення до ситуації та спосіб відповіді на життєві виклики (Frankl, 2006). Невіддільною від свободи є відповідальність. Людині не лише наділена свободою вибору, а й несе відповідальність за реалізацію власних можливостей і за прийняті рішення. Саме тому В. Франкл розглядав відповідальність як одну із засадничих умов автентичного людського буття (Frankl, 1988).

Важливе місце в концепції *Person* займає також здатність до самотрансценденції. На думку В. Франкла, людина реалізує себе не через зосередження – на власних потребах, а через спрямованість на щось більше, ніж на себе – на інших людей, цінності, справу чи смисл. Самотрансценденція дозволяє виходити за межі вузько-егоцентричної перспективи та відкриває простір для переживання життєвої наповненості й осмисленості (Frankl, 2006).

Таким чином, персональний вимір особистості в екзистенційній психології розглядається як внутрішнє осердя людського існування, пов'язане зі свободою,

відповідальністю та здатністю до смислотворення. Саме Person забезпечує можливість усвідомленого ставлення до життя та створює підґрунтя для осмисленого самовизначення людини щодо себе, інших і світу.

Персональне буття як процес здійснення екзистенції. У сучасній екзистенційній психології персональний вимір особистості розглядається не лише як внутрішній потенціал свободи та відповідальності, а й як процес їх реалізації в житті людини. Якщо поняття *Person* описує духовне ядро особистості та її здатність займати позицію щодо власного життя, то постає питання, яким чином цей потенціал виявляється у повсякденному житті. Відповідь на нього пропонує екзистенційний аналіз Альфріда Ленгле, у межах якого центральне значення набуває концепція здійснення екзистенції (*Existenzvollzug*) (Längle, 2003).

На відміну від підходів, що розглядають особистість як відносно стабільний набір властивостей, екзистенційний аналіз акцентує увагу на процесуальному характері людського буття. Особистість не є завершеним творінням або сукупністю фіксованих характеристик. Вона постійно формується та реалізується у взаємодії зі світом, іншими людьми та власним внутрішнім досвідом. Тому персональний вимір особистості доцільно розглядати не як даність, а як процес безперервного здійснення себе через рішення, ставлення та відповідальні вчинки.

У працях А. Ленгле поняття *Existenzvollzug* використовується для позначення активного проживання людиною життя, узгодженого з особистісними цінностями та персональною позицією (Längle, 2003). Екзистенція не є просто фактом існування; вона здійснюється у конкретних життєвих ситуаціях через здатність людини відповідати на питання, які ставить перед нею життя. Таким чином, особистість проявляється не стільки через те, що людина думає про себе, скільки через те, як вона живе, які рішення приймає та які цінності реалізує у своєму повсякденні.

Здійснення екзистенції передбачає активну залученість у власне життя. Воно пов'язане зі здатністю усвідомлювати життєві обставини, співвідносити їх із власними цінностями та приймати рішення, що відповідають внутрішньому переживанню правильності й автентичності. Таким чином, свобода та відповідальність набувають конкретного життєвого втілення через рішення й вчинки людини.

Важливим аспектом концепції здійснення екзистенції є її зв'язок із переживанням життєвої наповненості. Для опису цього феномену А. Ленгле використовує поняття *Erfüllung* – екзистенційна наповненість або здійсненість життя (Längle, Orgler, & Kundi, 2003). Йдеться про переживання внутрішньої узгодженості між тим, ким людина є, і тим, як вона живе. Екзистенційна наповненість виникає тоді, коли життєві рішення та вчинки відповідають особистісним цінностям і внутрішній правді людини.

Принципово важливо розрізняти поняття *Existenzvollzug* та *Erfüllung*. Якщо здійснення екзистенції описує процес реалізації людиною власного буття, то екзистенційна наповненість відображає суб'єктивне переживання результату цього процесу. Іншими словами, *Existenzvollzug* характеризує динаміку особистісного життя, тоді як *Erfüllung* – переживання його внутрішньої повноти й осмисленості.

Таке розуміння персонального буття знайшло відображення й у психодіагностичних розробках екзистенційного аналізу. Одним із найбільш відомих інструментів є Шкала екзистенції (*Existence Scale*), розроблена А. Ленгле, К. Орглер та М. Кунді (Längle, Orgler, & Kundi, 2003). Вона ґрунтується на розумінні, що якість життя людини визначається не лише її психологічними характеристиками, а й рівнем реалізації екзистенції. Методика оцінює ключові персонально-екзистенційні здатності – самодистанціювання, самотрансценденцію, свободу та відповідальність, які відображають спроможність людини до осмисленого й внутрішньо узгодженого здійснення власного життя.

Особливого значення концепція здійснення екзистенції набуває в умовах невизначеності та криз. Ситуації, які порушують звичний порядок життя, змушують людину виходити за межі автоматичних способів реагування та шукати нові орієнтири для ухвалення власних рішень. У таких обставинах актуалізується потреба в особистому виборі та внутрішній позиції. Саме тому персональний вимір проявляється не як сукупність стійких рис, а як здатність знову і знову здійснювати власне буття через відповідальне ставлення та реалізацію цінностей людини у конкретних життєвих обставинах.

Отже, екзистенційний аналіз дозволяє розглядати персональне буття як процес безперервного здійснення екзистенції. Людина не просто наділена певними особистісними характеристиками, а постійно реалізує й формує себе через рішення, ставлення та вчинки. Такий підхід дає змогу перейти від статичного розуміння особистості до її розгляду як активного суб'єкта власного життя та створює теоретичне підґрунтя для подальшого аналізу ролі персонального виміру особистості в умовах невизначеності й буремних змін.

Персональний вимір особистості у структурі фундаментальних мотивацій. У сучасному екзистенційному аналізі здійснення людського буття розглядається як процес, що спирається на певні фундаментальні умови. Якщо у логотерапії В. Франкла центральним є обґрунтування ноетичного виміру особистості та її духовного виміру (*Person*), пов'язаного зі свободою, відповідальністю та самотрансценденцією, здатністю формувати власну позицію (Frankl, 1988; Frankl, 2006), то А. Ленгле звертає увагу на питання про передумови та процес, необхідні для реалізації цього потенціалу в конкретному житті. Відповіддю на це питання стала концепція чотирьох фундаментальних мотивацій, яка описує базові умови здійснення екзистенції та актуалізації персонального виміру особистості (Längle, 2003; Längle, 2016).

На відміну від традиційного розуміння мотивації як системи потреб чи спонукань, фундаментальні мотивації відображають основні екзистенційні питання,

на які людина має знайти внутрішню відповідь, щоб жити автентично та реалізувати свій потенціал. Вони утворюють цілісну структуру, що забезпечує можливість здійснення екзистенції та формування внутрішньої згоди із собою.

У цьому контексті персональний вимір особистості можна розглядати не як окрему психологічну характеристику, а як динамічний вимір людського буття, що актуалізується у процесі проживання фундаментальних мотивацій та діалогічного співвіднесення людини із собою і світом.

Перша фундаментальна мотивація: *могти-бути у світі*. Першою умовою здійснення екзистенції є здатність бути у світі. Центральне питання цієї мотивації формулюється так: «*Чи можу я бути?*» (Längle, 2003). Йдеться про фундаментальне переживання безпеки, простору та опори, які дозволяють людині відчувати себе включеною у світ. Для позитивної відповіді на це питання необхідні переживання захищеності, наявність життєвого простору й опору, а також базова довіра до реальності.

На цьому рівні формується первинне ставлення людини до світу. Якщо світ сприймається як повністю загрозливий або непередбачуваний, людина може постійно перебувати у стані тривоги та внутрішнього напруження. За таких умов реалізація свободи та відповідальності суттєво ускладнюється. Для персонального виміру особистості перша фундаментальна мотивація створює базові умови для її існування. Людина може реалізовувати себе лише тоді, коли має можливість бути присутньою у світі та відчувати хоча б мінімальну внутрішню опору. Саме тому переживання безпеки та довіри є першою передумовою актуалізації Person.

Друга фундаментальна мотивація: *переживання цінності життя*. Після того, як людина знаходить можливість бути у світі, постає наступне екзистенційне питання: «*Чи подобається мені жити?*» (Längle, 2003). Друга фундаментальна мотивація пов'язана з переживанням цінності життя та емоційним ставленням до інших людей і власного існування. Вона відображає здатність людини вступати у живий контакт зі світом, переживати близькість, любов, радість, смуток та інші почуття, що надають життю персонального змісту.

На цьому рівні особливого значення набувають міжособистісні стосунки, емоційна відкритість та здатність переживати цінності. Людина не просто існує у світі, а й знаходить в ньому те, що є для неї значущим.

Реалізація другої фундаментальної мотивації створює умови для формування емоційного зв'язку зі світом. Саме через переживання цінності життя особистість відкриває для себе те, заради чого варто жити й діяти. Для актуалізації персонального виміру ця мотивація є надзвичайно важливою, оскільки свобода та відповідальність можуть реалізовуватися лише тоді, коли людина переживає життя як щось цінне для себе.

Третя фундаментальна мотивація: *право бути собою*. Третя фундаментальна мотивація безпосередньо пов'язана з особистістю як носієм унікального життєвого досвіду. Її центральне питання: «*Чи маю я право бути собою?*» (Längle,

2003). На цьому рівні відбувається формування самоцінності, особистісної ідентичності та здатності займати власну позицію в житті. Для позитивного переживання цієї мотивації необхідні повага, визнання, справедливе ставлення та можливість бути почутим.

Людина поступово усвідомлює власну унікальність і набуває здатності цілісно сприймати себе. Водночас формується готовність відстоювати власні межі, висловлювати власну думку та ухвалювати рішення відповідно до власних переконань. Саме з третьою фундаментальною мотивацією найвиразніше пов'язана тематика персонального буття. Якщо перші дві мотивації створюють умови для існування та емоційної залученості в житті, то третя відкриває можливість сформувати персональну позицію й автентичне самовираження.

Тут особливо виразно простежується зв'язок із франклівським розумінням Person як духовного виміру людини, що уможлиблює свободу, відповідальність і здатність займати позицію щодо власної психофізичної даності. У концепції А. Ленгле це розуміння набуває подальшого розвитку: Person розкривається у діалогічній відкритості людини до себе і світу, у здатності сприймати власний внутрішній відгук, співвідносити пережите із собою та на цьому підґрунті формувати персональну позицію. Відтак свобода постає не лише як можливість вибору, а й як здатність діяти з внутрішньою згодою, залишаючись співвіднесеною із тим, що людина переживає як справді своє.

Четверта фундаментальна мотивація: *сенси і спрямованість у майбутнє*. Найвищий рівень структури фундаментальних мотивацій пов'язаний із питанням сенсу. Його можна сформулювати так: «Для чого я живу?» (Längle, 2003). В цьому вимірі найвиразніше простежується наступність між логотерапією В. Франкла та екзистенційним аналізом А. Ленгле. Четверта фундаментальна мотивація пов'язана зі здатністю співвідносити власне життя з ширшим смисловим контекстом та реалізовувати цінності через конкретні життєві рішення (Frankl, 2006; Längle, 2003). **Вона виводить персональну позицію за межі самовизначення:** людина не тільки питає «чого хочу я?» або «що відповідає мені?», а й співвідносить себе із ситуацією, її вимогами, можливостями та смислом. Тут з'являється **екзистенційний поворот:** не тільки «чого я очікую від життя?», але й «чого ця ситуація очікує від мене? Саме на цьому рівні особистість виходить за межі безпосередніх потреб і звертається до питань покликання, життєвої місії, моральної відповідальності та смислової спрямованості життя.

Фундаментальні мотивації як структура актуалізації персонального виміру особистості. Кожна з фундаментальних мотивацій відображає окремий аспект людського буття, проте лише їхня інтеграція створює умови для цілісного здійснення екзистенції. Перша фундаментальна мотивація забезпечує можливість бути у світі та довіряти йому. Друга відкриває здатність переживати життя як цінність. Третя створює умови для формування самоцінності та автентичності. Четверта надає життю смислової спрямованості та пов'язує його з реалізацією цінностей. У сукупності вони утворюють психологічний простір, у якому стає

можливою реалізація Person як центру свободи, відповідальності та самотрансценденції. Саме через фундаментальні мотивації духовний потенціал особистості отримує можливість втілення у конкретному житті.

Таким чином, концепція фундаментальних мотивацій дає змогу описати психологічні передумови актуалізації персонального виміру особистості. Розвиваючи антропологічні засади логотерапії В. Франкла, А. Ленгле доповнює їх феноменологічним і процесуальним розумінням здійснення екзистенції. Фундаментальні мотивації окреслюють базові умови, за яких людина може бути у світі, проживати цінність життя, бути собою та орієнтуватися на смисл. У співвіднесенні з цими вимірами Person актуалізується через здатність вступати у діалог із собою і світом, формувати власну позицію та діяти з внутрішньою згодою. Відтак екзистенційне здійснення постає не лише як реалізація свободи й відповідальності, а як процес персонально узгодженого способу життя (Kaplunenko, 2026).

Війна та невизначеність як умови актуалізації персонального виміру особистості. Однією з характерних рис сучасного світу є високий рівень соціальної нестабільності та невизначеності. Війна радикалізує цей досвід, безпосередньо ставлячи людину перед небезпекою, втратою, руйнуванням звичного життєвого порядку та непередбачуваністю майбутнього. За таких обставин питання адаптації виходить за межі пристосування до змінених зовнішніх умов і набуває екзистенційного виміру, оскільки зачіпає спосіб ставлення людини до власного життя, його скінченності, цінності та сенсу.

У межах філософії екзистенціалізму подібний досвід осмислюється, зокрема, через поняття граничних ситуацій (*Grenzsituationen*). К. Ясперс визначав їх як невідворотні аспекти людського буття, які неможливо усунути або повністю опанувати; такими він вважав смерть, страждання, боротьбу та провину (Jaspers, 1951). Зіткнення з ними порушує звичний спосіб існування, виявляє межі людського контролю та ставить людину перед фундаментальними питаннями власної екзистенції.

Війна створює обставини, у яких граничні аспекти буття перестають залишатися абстрактними й безпосередньо входять до повсякденного досвіду. Небезпека, втрати, вимушені зміни, загроза смерті та невизначеність майбутнього загострюють усвідомлення скінченності й вразливості людського життя. Те, що в стабільних умовах могло залишатися на периферії свідомості, набуває безпосередньої життєвої значущості: що для мене справді важливо, на що я можу спиратися, заради чого продовжувати діяти і якою є моя позиція щодо того, що відбувається.

Із цим пов'язане переживання екзистенційної тривоги. На відміну від страху, спрямованого на конкретну загрозу, екзистенційна тривога стосується самої крихкості та скінченності людського життя. П. Тілліх пов'язував її з усвідомленням небуття, обмежень і смертності людини (Tillich, 1952). Така тривога не лише дестабілізує звичний спосіб життя, а й загострює питання про те, як

людина співвідноситься з власним існуванням за умов, які вона не може повністю контролювати.

Саме тут особливого значення набуває франклівське розуміння свободи Person. Навіть за суттєвого обмеження зовнішніх можливостей людина, за В. Франклом не повністю визначається обставинами, а зберігає здатність займати позицію щодо того, що з нею відбувається (Frankl, 2006). Отже, персональний вимір виявляється не лише в можливості усунути обмеження чи повернути втрачений контроль, а й у здатності людини співвіднести з ситуацією, що їй надана, та визначити власне ставлення до неї. У цьому сенсі війна та тривала невизначеність можуть розглядатися як обставини, що особливо гостро актуалізують персональний вимір людського буття. Зіткнення з межами власних можливостей, втрата контролю та нестабільність зовнішніх умов ставить людину перед необхідністю звернення до власної позиції, цінностей і смислових орієнтирів. Персональне виявляється тут як здатність не лише зазнавати впливу обставин, а й відповідати на них зі свого ставлення.

Актуалізація персонального виміру особистості як ресурс адаптації в умовах невизначеності. Якщо війна та невизначеність створюють умови, що загострюють фундаментальні питання людського існування, то адаптація до такої реальності передбачає не лише відновлення психологічної рівноваги. Людина має заново співвіднести себе зі зміненими обставинами, визначити, що залишається для неї значущим, і знайти спосіб продовжувати життя відповідно до того, що вона переживає як важливе і своє.

Одним із проявів цього процесу стає переосмислення життєвих орієнтирів. Досвід війни може змінювати попередні уявлення про успіх, благополуччя, професійну реалізацію та майбутнє, водночас посилюючи значення близьких стосунків, приналежності, взаємної підтримки, залученості до спільної справи та інших цінностей, які набувають особистої значущості. Йдеться не лише про зміну ієрархії пріоритетів, а про необхідність заново визначати, що людина може внутрішньо утвердити як цінне у змінній життєвій реальності.

Не менш суттєвих змін зазнає часова перспектива. Обмежена можливість довгострокового прогнозування змінює співвідношення між теперішнім і майбутнім та потребує більш гнучкого вибудовування життєвих планів. За таких умов адаптація передбачає здатність утримувати спрямованість у майбутнє, не маючи гарантій його передбачуваності, та знаходити можливості для дії у межах актуальної ситуації.

Персональний вимір набуває особливого значення саме там, де готові способи реагування або попередні життєві сценарії виявляються недостатніми. Людина постає перед необхідністю не просто пристосовуватися до змін, а співвідносити нові обставини із собою: із власними почуттями, цінностями, можливостями та межами. У цьому процесі формується *персональна позиція* — внутрішньо співвіднесене ставлення до ситуації, яке дає змогу визначити, що за наявних обставин людина може і хоче підтримати власним рішенням.

У такому розумінні адаптація не зводиться до пасивного пристосування до зовнішніх вимог. Вона передбачає збереження суб'єктності в умовах змін: здатності залишатися у діалозі із собою та світом, переглядати попередні способи життя, не втрачаючи зв'язку з особисто значущими цінностями, і знаходити форми дії, з якими можлива внутрішня згода.

Отже, актуалізацію персонального виміру доцільно розглядати як один із екзистенційно-психологічних ресурсів адаптації до тривалої невизначеності. Його значення полягає не у відновленні колишньої стабільності, а у здатності людини вибудовувати життєву орієнтацію в змінній дійсності, зберігаючи зв'язок із собою, особисто пережитими цінностями та смисловою спрямованістю власного життя. Адаптація в такому разі постає не лише як пристосування до нових умов, а й як продовження здійснення власної екзистенції в обставинах, які неможливо повністю передбачити або контролювати.

Висновки.

Проведений теоретичний аналіз дає підстави розглядати персональний вимір особистості як специфічний вимір людського буття, що не зводиться до сукупності психічних властивостей, станів або адаптаційних механізмів. Він виявляється у здатності людини співвідноситися із собою та світом, дистанціюватися від власної психофізичної даності, переживати цінності, займати власну позицію та відповідально здійснювати її у конкретних життєвих ситуаціях. У цьому розумінні персональний вимір пов'язаний із суб'єктністю людини та можливістю залишатися автором власного способу життя навіть за умов суттєвих зовнішніх обмежень.

У логотерапії В. Франкла теоретичним підґрунтям такого розуміння виступає поняття *Person* як духовного виміру людини, що не редукується до психофізичних процесів і виявляється у свободі, відповідальності, самодистанціюванні та самотрансценденції (Frankl, 1988; Frankl, 2006). У концепції А. У Ленгле це розуміння набуває феноменологічного й процесуального розвитку. Акцент переноситься на саму здатність *Person* займати позицію в процесі її актуалізації в діалогічному співвіднесенні людини із собою та світом. Через поняття *Existenzvollzug* персональне буття розкривається як здійснення екзистенції, у якому людина сприймає те, що її заторкує, співвідносить пережите із собою, формує персональну позицію та знаходить відповідну їй форму рішення і дії. Таким чином, перехід від В. Франкла до А. Ленгле дозволяє доповнити антропологічне розуміння *Person* описом процесів, через які персональний вимір реалізується в конкретному житті (Längle, 2003; Längle, 2016).

Концепція чотирьох фундаментальних мотивацій А. Ленгле дає змогу конкретизувати екзистенційні передумови такої актуалізації. Можливість бути у світі, переживання цінності життя, право бути собою та відкритість до смислу утворюють систему базових умов для здійснення екзистенції. Фундаментальні мотивації не породжують персональний вимір, а окреслюють ті екзистенційні умови, у зв'язку з якими він може розкритися. У цьому процесі людина набуває

можливості не лише реагувати на обставини, а й співвідносити їх із власним переживанням і цінностями, формувати персональну позицію та діяти з внутрішньою згодою. Особливо виразно значення персонального виміру проявляється в умовах тривалої невизначеності та війни. Руйнування звичних опор, обмеження можливостей контролю та прогнозування, зіткнення з небезпекою, втратами й скінченністю життя загострюють фундаментальні питання людського буття (Karłunenکو, 2025). У цьому контексті граничні ситуації К. Ясперса, екзистенційна тривога П. Тіллїха та франклівське розуміння свободи ставлення дозволяють побачити невизначеність не лише як джерело психологічної напруги та навантаження, а й як ситуацію, в якій особливої ваги набуває здатність людини займати власну позицію. За відсутності надійних зовнішніх орієнтирів актуалізується необхідність звертатися до себе, до власних цінностей, переосмислювати життєві пріоритети та знаходити внутрішньо відповідний спосіб реагування на змінені обставини.

У цьому сенсі актуалізацію персонального виміру можна розглядати як один із екзистенційно-психологічних ресурсів адаптації та життєстійкості в умовах невизначеності. Його функція полягає не стільки у відновленні попередньої рівноваги чи пристосуванні до зовнішніх вимог, скільки у збереженні суб'єктності та здатності продовжувати здійснення власної екзистенції у змінених життєвих обставинах. Персональна позиція, орієнтація на особисто пережиті цінності, відповідальність і внутрішня згода дають людині змогу вибудовувати нову життєву орієнтацію, не втрачаючи зв'язку із собою. У такому розумінні адаптація набуває екзистенційного змісту, а персональний вимір може виступати одним із внутрішніх ресурсів збереження цілісності та життєстійкості в умовах тривалої невизначеності.

Практичне значення такого підходу полягає в можливості спрямовувати психологічну та психотерапевтичну підтримку не лише на зменшення симптомів дистресу чи відновлення адаптивного функціонування, а й на підтримку здатності людини вступати в діалог із власним переживанням, прояснювати особисто значущі цінності, формувати персональну позицію та знаходити рішення, з якими можлива внутрішня згода. Це відкриває перспективу розгляду персонального виміру як однієї з важливих складових екзистенційно орієнтованої психологічної допомоги в умовах війни та тривалої невизначеності.

1.4. Конфлікти освітніх парадигм: постсовєтські наративи та сучасна нейро- і психосемантична оцінка невизначеності освітнього простору

Вища освіта в Україні донедавна перебувала в стані реформування, яке відбувалося одночасно з іншими структурними проблемами. Законодавчі зміни, започатковані Законом «Про вищу освіту»; інтеграція в європейський освітній простір; поступовий перехід до студентоцентричної парадигми та компетентнісний підхід разом встановлюють нову нормативну та семантичну основу (Kvit,

2020; Lugovyi et al., 2023). Водночас дослідження пострадянської трансформації продовжують свідчити про збереження інституційної інерції (що проявляється в управлінській культурі, практиці оцінювання, моделях академічної взаємодії та внутрішніх правилах університетів) (Oleksiyenko, 2019; Oleksiyenko, 2025; Dobko, 2015; Osipian, 2017). Розрив між офіційним дискурсом щодо реформ та фактичними організаційними та психологічними реаліями в освітніх закладах створив стан парадигматичної невизначеності. Особи, які беруть участь в освітньому процесі, повинні одночасно функціонувати в межах кількох повністю незалежних семантичних систем.

Проблема дослідження полягає в тому, що конфлікт освітніх парадигм у пострадянському та постколоніальному просторі України важко адекватно описати, якщо розглядати його лише як інституційний чи управлінський конфлікт. Правових та структурних змін недостатньо для відповідних змін у сприйнятті знань, влади, помилок, академічної свободи, відповідальності та професіоналізму. Основним теоретичним припущенням автора є те, що належний теоретичний та емпіричний опис конфлікту вимагатиме введення поняття «пострадянської психосемантичної інерції освіти», яке полягає у стабільному збереженні нормативних та контролюючих елементів у базових поняттях освітнього характеру (знання, вчитель, учень, дисципліна, якість освіти, помилка, контроль, академічна свобода, компетентність, відповідальність) після формального переходу до компетентнісної освіти, автономії, академічної свободи, студентоцентричності та європейської інтеграції. Тому в розділі представлено нейропсихосемантичну модель оцінки конфліктів освітніх парадигм, яка включає чотири рівні: історико-наративний, інституційний, психосемантичний та нейрокогнітивний.

1. Освітній простір у ситуації парадигмальної невизначеності

Саме тут у цій дискусії з'являється ідея «парадигматичної невизначеності»: не як кунівська «загальна наукова невизначеність», а як умова, коли в межах однієї освітньої системи (радянської, пострадянської, постколоніальної та європейської інтеграції) співіснують численні конкуруючі, нееквівалентні парадигматичні/семантичні рамки; і вони не сходяться до жодного консенсусу. Наразі всі перелічені тут рамки в типовому українському університеті все ще функціонують разом: радянська модель нормативного регулювання; пострадянська модель комбінованого регулювання та ринкових механізмів; постколоніальна модель створення власної ідентичності та дистанціювання від російсько-радянських та західних епістемологічних стандартів; та європейсько-інтеграційна модель автономії, забезпечення якості та академічної свободи (Ященко 2023; Щепетильникова та Олексієнко 2024; Луговий та ін. 2023).

Дослідники виявили, що багатшаровість цієї сутності призвела до унікальних явищ, які не підпадають під рамки логічних послідовних систем. Наприклад, існує очевидна академічна свобода з офіційними обіцянками вільно

викладати та проводити дослідження, але є самоцензура, патерналістське лідерство та можливість публічної критики (Олексієнко, 2020; Олексієнко, 2021; Добко, 2015). Це явище включає той факт, що існувала формальна автономія без зміни організаційної культури; тобто юридичне закріплення автономних повноважень не супроводжується реструктуризацією механізмів прийняття рішень (Аухунас, 2024; Олексієнко, 2019; Маріні та Олексієнко, 2022). Феномен «колоніального мислення» (тобто, коли людина постійно думає, що хтось зовнішній може приймати рішення за неї, а її академічна спільнота вимагатиме, щоб хтось зовнішній керував нею) стосується стійкої тенденції орієнтуватися на зовнішній центр прийняття рішень (Олексієнко, 2025; Олексієнко та Тавадзе, 2024).

Парадигматична невизначеність посилюється воєнним станом. З одного боку, війна спричиняє швидку деколонізацію та відхід від російсько-радянської моделі освіти, а з іншого – вона вводить нові обмеження щодо свободи слова, мобільності та академічної комунікації (Луговий та ін., 2023; Яценко, 2023). Таким чином, перше не є тимчасовим перехідним станом, який можна завершити шляхом завершення реформ, а нинішні є постійним станом, за якого функціонує український університет. Крім того, новий спосіб університетського мислення потребує абсолютно нової якості від університетського складу. Саме це логічно призводить до подальшого аналізу. Якщо ми вважаємо парадигматичну невизначеність структурною рисою освітнього простору, то питання, на яке ми маємо відповісти, полягає не в тому, коли вона закінчиться, а в тому, як учасники освіти можуть продуктивно діяти в такому просторі за допомогою своїх ментальних та інституційних засобів. Такий зсув у дослідженні призводить до переходу від нормативного опису реформ до обговорення психосемантичних та нейрокогнітивних умов, за яких освіта фактично функціонує.

2. Постсовєтський освітній наратив як семантика контролю, субординації та нормативної правильності

Система вищої освіти радянського зразка була розроблена з ідеологічними цілями та централізованим контролем, і тому мала жорсткі стандарти, що регулювали те, що викладалося, як викладалося та досліджувалося, причому всі коледжі та університети перебували під прямим контролем ієрархічної адміністрації (Олексієнко, 2019; Олексієнко, 2025; Яценко, 2023). Радянську систему вищої освіти можна розглядати не лише як певні стосунки між людьми, а й як усталений освітній наратив, який визначав значення всіх основних освітніх понять. Завдяки семантичному аналізу наративу освіти після розпаду Радянського Союзу (Осгуд, Сучі та Танненбаум, 1957; Келлі, 1955) можна побачити, що більшість понять отримали своє значення завдяки нормативному, адміністративному контролю. «Знання» представляли собою обсяг існуючої інформації, якою, як очікується, будуть поширюватися та відтворюватися, на відміну від діяльності зі створення нових ідей. Слово «викладач» по суті утворене з влади, контролю та правдивої інформації, а не спільного дослідника. Ідея «студента» має дуже сильний аспект впливу та дисциплінованого виконавця. «Дисципліна» зазвичай визначається як поведінка певним чином (відповідно до правил), а не як інтелектуальна самодисципліна. Ідея слова «помилка» полягає радше в санкціонуванні, ніж у навчанні. Ідея «академічної свободи» історично розглядалася як загроза дисципліні та контрольованості.

Пострадянський простір демонструє продовження семантичної структури, описаної в обговорюваних визначеннях, після завершення формальних реформ у системі вищої освіти через численні дослідження (Олексієнко, 2016, Олексієнко, 2021, Добко, 2015, Осипян, 2017). Вищезазначена семантична структура призводить до наявності різних інституційних ознак, таких як бюрократія, патерналістське управління, ризик корупції, формальність оцінювання та низька здатність до самоврядування (Олексієнко, 2019; Аугунас, 2024). Гарним прикладом цього зв'язку є централізований стиль управління та відсутність вільного мислення. Коли, як правило, є реакція на чийсь відмінні ідеї як на загрозу, то таке середовище надає дуже мало можливостей для розвитку дослідницької суб'єктивності (Олексієнко, 2021; Маріні та Олексієнко, 2022).

Як наслідок, наратив про освіту пострадянського періоду – це не просто сукупність адміністративних процедур. Це усталений набір значень, який створює основу, з якої студенти сприймають речі як «прийнятні», «правильні», «нормальні» та «безпечні» в часи плутанини, впливу нової інформації або розбіжностей між іншими джерелами інформації. Навіть попри те, що особи, які є носіями цього наративу, зараз використовують, здавалося б, іншу термінологію, вони все ще перебувають під впливом цього наративу, коли вирішують, що є прийнятним у їхніх власних класах.

Цей усталений наратив створює психосемантичну інерцію після того, як радянську систему освіти було залишено. Табл. 1.14 – це аналіз, який порівнює та протиставляє контролюючі та автономні значення в освітніх теоріях.

Таблиця 1.14.

Зіставлення семантики контролю та семантики автономії в базових освітніх поняттях

Освітнє поняття	Семантика контролю (постсовєтська рамка)	Семантика автономії (компетентнісно-євроінтеграційна рамка)
Знання	Готовий обсяг відомостей, що підлягає відтворенню; ієрархічно санкціонована істина	Процес виробництва та критичної реконтекстуалізації смислів; об'єкт постійного перегляду
Викладач	Носій авторитетної інформації, контрольна інстанція, гарант нормативної правильності	Партнер у спільному дослідженні, фасилітатор критичного мислення, ментор у роботі з невизначеністю
Студент	Об'єкт впливу, виконавець навчальних приписів	Суб'єкт побудови власної освітньої траєкторії, співавтор знання
Дисципліна	Адміністративна регламентація поведінки та відтворюваність зразка	Інтелектуальна самодисципліна, методологічна вимогливість до себе
Помилка	Підстава для санкції, маркер некомпетентності та лояльності, що порушена	Ресурс адаптивного оновлення стратегій, точка навчання
Контроль	Зовнішня інспекція виконання норми, інструмент дисциплінування	Внутрішня саморегуляція якості, забезпечення прозорості процесів
Академічна свобода	Потенційна загроза керованості, ризик дезорієнтації, джерело хаосу	Умова виробництва нового знання, простір легітимного інтелектуального незгідного голосу

Продовження таблиці 1.14.

Компетентність	Обсяг засвоєного матеріалу та дисциплінованого виконання	Інтегрована здатність діяти в новій ситуації, поєднання знання, навички та рефлексії
Відповідальність	Підзвітність вищій інстанції, лояльне виконання приписів	Авторська відповідальність за власні рішення та їхні наслідки
Інновація	Ризик відхилення, що потребує дозволу зверху	Норма академічної діяльності, що визнає експерименти

3. Десов'єтизація, деколонізація та академічна свобода в українській вищій освіті

Після 2014 року система вищої освіти України була реформована в різних сферах, таких як інституційна автономія, академічна свобода та впровадження компетентнісного підходу. Ці реформи також мали на меті інтеграцію системи вищої освіти України до Європейського простору вищої освіти (Kvit, 2020; Shevchenko, 2019; Lugovii et al., 2023). Закон «Про вищу освіту» поєднав інституційну академічну, організаційну та фінансову автономію, скасував низку обов'язкових академічних курсів, що походять з радянської епохи; посилює концепції прозорості, мобільності та незалежного контролю якості. Однак усі дослідники погоджуються, що дерадянізація на національному регуляторному рівні є набагато просунутішою, ніж фактична дерадянізація на культурному та психологічному рівні (Dobko, 2015; Oleksiyenko, 2025; Auhunas, 2024). Таким чином, для концептуалізації цієї ситуації в контексті потрібні як пострадянська концептуальна основа, так і більш комплексна постколоніальна основа. Згідно з результатами досліджень, проведених щодо освітніх систем у колишніх соціалістичних країнах, пострадянські освітні системи можна охарактеризувати як такі, що демонструють «багатошарову колоніальну» реальність. Як зазначають Чанкселіані (2017) та Такаяма та ін. (2017), вони пов'язані з двома історичними випадками колонізації, один з яких виражається через приналежність до академічного канону колишнього Радянського Союзу та Російської імперії, а інший проявляється через приналежність до сучасної західної академічної традиції як стандартів сучасності. У цьому контексті проблематично уявити, що механічне імпортування європейських моделей освіти лише продовжуватиме зв'язувати постколоніальні академічні простори через більш модернізовані механізми контролю, а не звільнятиме їх від традиційних керівних норм та контролю.

Як постколоніальна, так і деколоніальна перспективи спонукають нас розглядати процес дерадянізації не лише як наздоганяння західних стандартів, а й радше як процес, у якому країни переосмислюють своє ставлення до знань та власні інтелектуальні традиції, водночас затверджуючи альтернативні підходи до знань як освітні рамки. Виходячи з цієї ідеї, академічна свобода розуміється не лише як чітко визначене юридичне право, а й як спосіб для науковців сприяти інтерпретаційному плюралізму, враховувати різні точки зору та встановлювати унікальні напрямки досліджень, вільні від єдиної точки відліку.

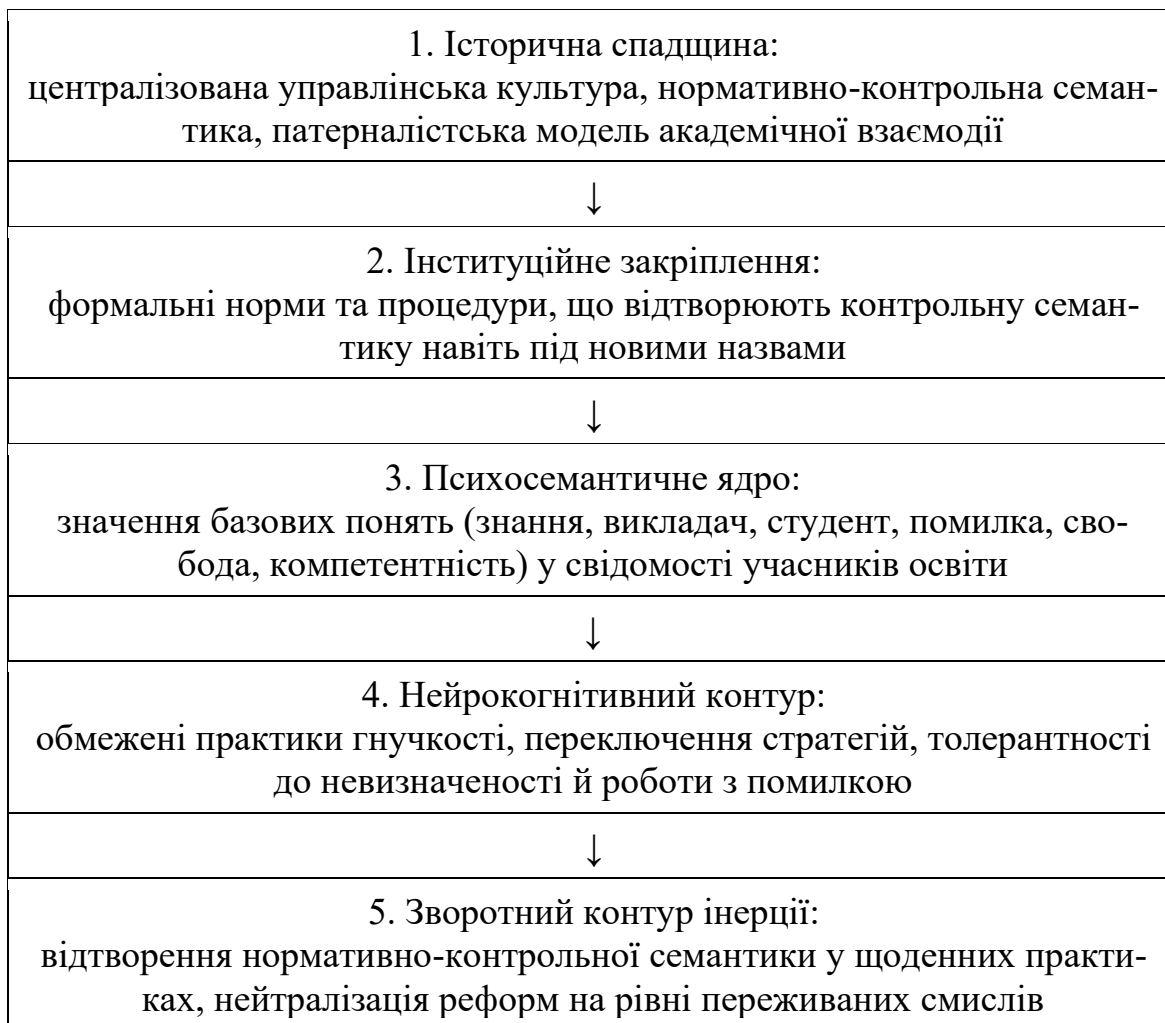


Рис. 1.1. Структура постсовєтської психосемантичної інерції освіти (концептуальна авторська схема)

Усі дослідження принципу академічної свободи в українському академічному контексті вказують на те, що офіційно встановлена концепція академічної свободи означає для кожної людини в системі освіти ризик і загрозу хаосу, а також неконтрольованість (Олексієнко, 2020; Олексієнко, 2021; Маріні та Олексієнко, 2022). Таким чином, відстань між нормативною мовою та життєвим досвідом є чітким свідченням психосемантичної інерції. Це приклад ситуації, коли нова термінологія була вбудована в стару семантичну структуру таким чином, що тепер вона означає щось зовсім інше, ніж спочатку. Наприклад, «автономія» стала синонімом «хаосу» або «відсутності контролю»; «академічна доброчесність» стала синонімом «зовнішнього моніторингу», «студентоцентризм» стала синонімом «зниження вимог», а «компетентність» стала синонімом «обсягу набутих знань та дисципліни виконавця» (Яценко, 2023; Щепетильникова та Олексієнко, 2024).

Війна загострила також і парадигмальні війни. Вона зробила це двома способами: по-перше, прискорила відокремлення від російсько-радянської освітньої матриці; по-друге, активувала деколонізаційний поворот (Луговий та ін., 2023; Щепетильникова та Олексієнко, 2024). Таким чином, він сприяв певним обмеженням свободи спілкування та посиленню ролі централізованого контролю в управлінні, що зазвичай може підтримувати нормативно-контрольну семантику. На цьому етапі особливо актуальним стало розмежування між тимчасовими обмеженнями, зумовленими безпековою ситуацією, та структурною інерцією, яка використовує аргумент безпеки для самовідтворення (Олексієнко та Тавадзе, 2024; Яценко, 2023).

Саме це, на мою думку, має на увазі автор у цьому пункті. (1) Хоча правові аспекти та «правила гри» можна дерадянизувати та таким чином створити середовище, де можлива зміна парадигми, недостатньо просто змінити закони та створити нову правову базу. (2) Нам потрібно буде дерадянизувати наш когнітивний підхід до знань, влади, помилки, свободи, відповідальності та того, що означає бути професіоналом, це означає змінити те, як ми віримо та як ми визначаємо слова, які ми використовуємо (їхні семантичні структури), а не лише конкретні слова, які ми використовуємо (їхню термінологічну структуру).

4. Психосемантичний вимір конфлікту освітніх парадигм

Як дисципліна психології, психосемантика досліджує спосіб, у який поняття лінгвістично закріплюються у свідомості через поєднання кількісних визначень та якісних/оціночних та емоційних аспектів значення (Osgood et al., 1957, Kelly, 1955). Класичний апарат психосемантики (тобто семантичні диференціали, репертуарні решітки та асоціативні мережі) є корисними інструментами для виявлення структур значення, які можна віднести до індивідуального вибору, суджень та поведінки, навіть якщо вони не можуть бути сформульовані безпосередньо (Osgood et al., 1957; Kelly, 1955). Основне застосування психосемантичного підходу в освіті полягає у вимірюванні того, як учасники освіти сприймають самоосвіту, освітні траєкторії та інноваційні підходи, а також як вони сприймають усі важливі елементи самого освітнього процесу (Martyniuk, 2021; Sukhenko, 2021). Згідно з цими дослідженнями, можуть існувати принципово різні структури значення, які проявляються як подібна зовнішня поведінка. Отже, самоосвіта через систему може бути пов'язана з одночасним оцінюванням (тобто «мобілізуюче» проти «нудного» та «значуще» проти «беззмістовного»), що впливає на її стійкість, мотиваційну цінність та зв'язок з професійним розвитком (Мартинюк, 2021).

Таємні ідеологічні структури, що обмежують те, що люди можуть сказати в шкільному спілкуванні, можна розкрити за допомогою біограм, мережевих моделей значення та семантичного картування освітніх шляхів (Gómez et al., 2022; Gkevrou & Stamovlasis, 2022), тоді як критичний дискурс-аналіз освітніх документів та розмов вчителів робить це (Rogers et al., 2005; Anderson & Holloway, 2018;

Bearman, Ryan, & Ajjawī, 2022). Завдяки застосуванню психосемантичних методів у поєднанні з дискурсивним аналізом можна встановити, які групи та ідентичності визнаються, а також які форми знань нормалізуються мовою, що використовується в освіті, а які систематично виключаються (Bearman et al., 2022; Anderson & Holloway, 2018).

Автор розвиває свою концепцію на основі теоретичної бази цього розділу. Пострадянська психосемантична інерція освіти визначається як стійке існування нормативно-контрольних значень базових освітніх понять у свідомості учасників освітнього процесу: студентів, вчителів, адміністративного персоналу, професійних спільнот тощо після офіційного переходу системи освіти на мову компетенцій, автономії, академічної свободи, студентоцентризму та європейської інтеграції. Її центральною характеристикою є те, що нові слова поглинаються старою структурою значень, як правило, з дуже незначним впливом на цю структуру. Концепцію психосемантичної інерції можна охарактеризувати щонайменше трьома основними системними «прогалинами». Першу з прогалин можна описати як різницю між формальною мовою документів та реальним досвідом зацікавлених сторін у сфері освіти. Наприклад, ідея «академічної свободи», яка виражена в документах одночасно як ідеал і мета, насправді може здаватися ризиком або порушенням (або навіть загрожувати викриттям) традиційних способів мислення, якщо її інтерпретувати крізь психосемантичну призму (Олексієнко, 2020). Друга прогалина стосується нової та незвичної професійної термінології зовні та внутрішньої структури терміна з приписаним значенням. Наприклад, термін «компетентність» офіційно замінює термін «знання», проте в психосемантичній сфері «кількість накопичених знань», «дисципліноване виконання» та «правильна реакція» продовжують бути провідними цінностями в цьому випадку. Існує й третя прогалина; ця прогалина полягає в адміністративній практиці лінгвістичних досліджень. У дослідницьких рукописах часто згадуються автономія, чесність та критичне мислення як нормативні цінності. Однак, у контексті внутрішніх комунікацій, їх можна звести до систем управління (Bearman et al., 2022; Anderson & Holloway, 2018). Психосемантичний аналіз, з одного боку, візуально зображує цей конфлікт з точки зору вимірюваних або якісних зрушень. У той час як соціологічні опитування дозволяють зареєструвати декларативну позицію, психосемантична методологія, яка включає семантичний диференціал, Q-сортування, репертуарні решітки та асоціативні мережі, створює профілі значень, поєднуючи два типи значень: декларативні значення, що представляють підтримку реформи, та контрольні значення, що представляють основні концепції. Таким чином, ми можемо точно описати ситуацію, що характеризується широкою підтримкою нових цінностей учасниками освіти в результаті постійного відтворення старих семантичних схем у повсякденній практиці (Anderson & Holloway, 2018; Rogers & Al., 2005; Sukhenko, 2021). А це означає,

що аналіз такого профілю повинен поєднувати як психосемантичний, так і дискурсивний матеріал, оскільки декларація змін є лише декларацією, що не означає справжньої зміни в освітній свідомості.

5. Нейрокогнітивний вимір навчання в умовах невизначеності

Пояснення дуже високого ступеня інерції, що спостерігається в психосемантичних структурах, вимагає нейрокогнітивного підходу (нейрокогнітивного пояснення поведінки психосемантичних структур). Психосемантичні структури представляють функціональні можливості, які забезпечують засоби, за допомогою яких люди можуть ефективно функціонувати, коли вони не мають достатніх знань про те, як діяти далі, в результаті того, що залишаються неоднозначними, невизначеними або незрозумілими щодо свого середовища або стандартів чи правил, що регулюють поведінку в цьому середовищі. Нещодавні нейрокогнітивні дані підтверджують здатність описувати нейрокогнітивні стани без використання редукціоністських аргументів, пов'язаних з «впливом освітньої системи на мозок» як відповідальної за формування мереж мозку та нейрокогнітивних процесів у людей. Альтернативним, але точним твердженням було б те, що нейрокогнітивні дослідження можуть бути використані для визначення та опису необхідних умов для психосемантичної трансформації, що виходить за рамки просто декларативних (заявлених) процесів.

Когнітивна гнучкість стосується здатності людини чергувати різні стратегії; зберігати альтернативні набори правил у своїй короточасній пам'яті (робочій пам'яті); та змінювати поведінку шляхом отримання нової інформації (Dajani & Uddin 2015, Uddin 2021). Однією з основних функціональних цілей когнітивної гнучкості є надання людям можливості адаптивно реагувати на зміни навколишнього середовища. Дослідження адаптивного навчання розрізняють передбачувані (очікувані) форми невизначеності, де невизначеність, пов'язана з результатом, спричинена «статистичними» (випадковими) типами невизначеності, та непередбачувані (несподівані) форми невизначеності, де невизначеність створюється зміною самих правил гри (Soltani & Izquierdo 2019, Topel et al. 2023). Оскільки нещодавні реформи та зміни у вищій освіті в Україні призвели до одночасної зміни нових нормативних рамок, очікувань та критеріїв успіху, вони спричинили значний ступінь того, що можна назвати «несподіваною» невизначеністю.

Дослідження з навчання когнітивної гнучкості показали, що готовність до перемикання між завданнями формується шляхом навчання з підкріпленням, яке ґрунтується на точності, з якою людина оцінює ймовірності змін у своєму середовищі (Sali, Bejjani, & Egner, 2023). Ці дані вказують на теорію освітнього емпіризму, що базується на покращеному засвоєнні учнями структур невизначеного середовища, коли їм надається змінний зворотний зв'язок та поетапна підтримка для обробки їхнього досвіду (Wang et al., 2023). Освіта у контексті вищої освіти має дуже важливе теоретичне значення, оскільки розвиток гнучкості у студентів вимагає, щоб навчальні заклади забезпечували студентам постійний

вплив невизначеності, на відміну від епізодичного впливу. Окрема група досліджень зосереджена на нетерпимості до невизначеності як одній з когнітивно-афективних рис, тісно пов'язаних з нижчим рівнем адаптивності, вищим рівнем тривожності та виснаженням ресурсів саморегуляції (Qiang et al., 2024; Huntley et al., 2022). Нетерпимість до невизначеності серед учнів вищої освіти корелює з тестовою тривожністю, прокрастинацією, академічними перешкодами та вигоранням [Qiang et al. (2024), Huntley et al. (2022)]. Огляди медичної освіти підтверджують емпіричну основу для педагогічно цілеспрямованих втручань, які формують толерантність до невизначеності (тобто проблемне навчання, рефлексія, симуляція, гуманітарні науки) та мають потенціал для формування адаптивного ставлення (Patel et al. (2022); Stephens, Rees, and Lazarus, (2020)). З нейрокогнітивної точки зору, пострадянську психосемантичну інерцію можна розуміти як пов'язану з кількома функціональними обмеженнями. Перше функціональне обмеження пов'язане з нормативно-контрольною семантикою «помилки», яка служить для надання повноважень та легітимності для накладення санкцій. Ця функція «помилки» обмежує використання зворотного зв'язку як адаптивного засобу оновлення стратегії для учасників освіти. Тому учасники освіти демонструватимуть нижчий рівень дослідницької поведінки, оскільки дослідження сприймається як надмірний ризик, що відхиляється від нормативної правильності. Друге функціональне обмеження пов'язане з патерналістською культурою академічної взаємодії, яка призводить до централізованого прийняття рішень на авторитетних рівнях навчального закладу та звужує можливість розробки стратегій перемикавання протягом періоду навчання. Третє функціональне обмеження тягне за собою складність переходу від зовні контрольованої, стандартизованої студентоорієнтованої парадигми через високу нетерпимість до невизначеності, що пропагується в цьому стандартизованому середовищі, що ускладнює розвиток індивідуалізованих студентських шляхів, що вимагають активної участі (Soltani & Izquierdo, 2019; Topel et al., 2023; Qiang et al., 2024).

Завдяки інтеграції методів нейрокогнітивних та психосемантичних досліджень ми можемо розробити точне зображення того, як ці два поняття взаємодіють, підкріплюючи одне одного; тобто функціональних обмежень та репрезентативної інерції. Обмеження в тому, як ми керуємо своїм контролем над когнітивними процесами, обмежують ступінь, до якої ми можемо бути гнучкими, терпіти помилки або діяти в неоднозначних ситуаціях. Крім того, людям з дуже нерозвиненим набором здібностей функціонувати в неоднозначних ситуаціях буде дуже важко змінити свої уявлення про те, що є неоднозначним, оскільки здатність людини робити це по суті також залежить від цих здібностей. Це підсилює ситуацію, і вихід з цього «циклу» є як теоретичною, так і практичною проблемою, яка розглядається в авторській моделі.

6. Авторська нейро-психосемантична модель оцінки конфліктів освітніх парадигм

Запропонована модель інтегрує чотири окремі рівні аналізу, методологічна основа яких базується на визнанні того, що жоден із чотирьох рівнів самостійно не надасть повного опису конфлікту парадигм. У поєднанні ці чотири рівні дають нам можливість описати життєвий цикл історичних наративів до їх перетворення на інституційну практику, а також те, як інституційна практика розвиває психосемантичні структури та описує нейрокогнітивні здібності учасників освітнього процесу.

Перший рівень аналізу визначається нарацією та історією і представляє чотири рамки, що співіснують у сучасному освітньому просторі України сьогодні, а саме: радянську; пострадянську; постколоніальну; та європейську інтеграцію. Іншими словами, чотири рамки забезпечують власні відповідні репрезентації валідних знань, авторитетів та академічних взаємодій. Аналітично цей перший рівень аналізу можна охарактеризувати підходами критичного дискурс-аналізу, історичної реконструкції освітньої політики та аналізу офіційних документів і наукових текстів для підтвердження легітимності їхніх досліджень (Rogers et al., 2005; Anderson & Holloway, 2018; Iashchenko, 2023; Shchepetylnykova & Oleksiyenko, 2024).

Другий рівень, рівень інституцій, включає те, як університет визначає себе як автономну організацію, які типи бюрократичних/культурних традицій присутні, наскільки широкою є фактична свобода, яку мають науковці в межах своїх установ; наявність та ризик корупції всередині та поза університетом; як керуються університети; чи існує якась система забезпечення якості (Kvit, 2020; Lugovyi et al., 2023; Auhunas, 2024; Marini & Oleksiyenko, 2022; Osipian, 2017). На цьому інституційному рівні існують задокументовані розриви між тим, що юридично чи нормативно закріплено як повноваження університету, та тим, як ці повноваження втілюються в життя.

Цей 3-й рівень, а саме психосемантичний рівень, відображає значення основних термінів (тобто освітніх), що утримуються у свідомості студентів, вчителів, адміністраторів освіти та професійних спільнот. Ці терміни включають «знання», «вчитель», «студент», «академічна дисципліна», «якість освіти», «помилка», «контроль», «академічна свобода», «компетентність» та «відповідальність». Цей рівень можна виміряти інструментально за допомогою таких методів, як шкала семантичного диференціалу Осгуда та ін. (1957), шкали семантичного диференціалу Келлі (1955) та Мартинюка (2021) та Сухенка (2021) та Гомеса та ін. (2022), репертуарні решітки та Q-сортування Гкевру та Стамовласіса (2022), а також мережеві моделі значення. На цьому четвертому нейрокогнітивному рівні учні ідентифікуються на основі п'яти вимірів нейрокогнітивного функціонування: когнітивна гнучкість, виконавчий контроль, адаптивне оновлення стратегій, толерантність до неоднозначності та здатність використовувати помилки (тобто прорахунки) як можливості для навчання (Dajani & Uddin, 2015; Uddin, 2021; Soltani & Izquierdo, 2019; Sali et al., 2023; Wang et al., 2023; Topel et al., 2023; Qiang et al., 2024; Huntley et al., 2022; Patel et al.,

2022; Stephens et al., 2020). Для вимірювання четвертого нейрокогнітивного рівня функціонування використовуються експериментальні поведінкові вимірювання, шкали толерантності до неоднозначності та нейропсихологічні тести для оцінки виконавчого функціонування. Теорія, що лежить в основі цієї моделі, полягає в тому, що це одночасний процес, тобто всі 4 рівні відбуваються одночасно. Освітня політика, яка трансформує історичний наратив та інституційні рамки, не впливаючи на значення психосемантики та нейрокогнітивних здібностей для подолання невизначеності та не розвиваючи їх, створює формальну автономію з незначними або відсутніми культурними змінами, сурогатну академічну свободу та оновлення термінології з незначними змінами або без них у концепціях. І навпаки, моніторинг за наявності всіх чотирьох рівнів дозволяє виявити точки інерції, а також розробити механізми втручання. Структура моделі представлена в таблиці 1.15.

Таблиця 1.15.

Чотири рівні нейро-психосемантичної моделі оцінки конфліктів освітніх парадигм

Рівень	Об'єкт аналізу	Ключові констру- кти	Методичні за- соби
1. Історико-нара- тивний	Співіснування ра- мок: радянська, пострадянська, постколоніальна, євроінтеграційна	Освітні наративи, ідеологічні конфігу- рації знання, центр- периферійні відно- сини	Критичний дис- курсивний аналіз, історична реконструкція політики, аналіз документів
2. Інституційний	Управлінська ку- льтура, автономія, акаде- мічна свобода, забезпечення яко- сті	Формальна та фак- тична автономія, корупційні ризики, патерналізм, сурога- тна свобода	Аналіз нормати- вних актів, кейс- стаді університе- тів, експертні інтерв'ю

Продовження таблиці 1.15.

3. Психосемантичний	Значення базових освітніх понять у свідомості учасників освіти	Знання, викладач, студент, помилка, свобода, компетентність, відповідальність, контроль	Семантичний диференціал, репертуарні решітки, Q-sort, мережі асоціацій, наративний аналіз
4. Нейрокогнітивний	Функціональні здатності діяти в умовах невизначеності	Когнітивна гнучкість, виконавчий контроль, адаптивне навчання, толерантність до невизначеності, продуктивна робота з помилкою	Поведінкові експериментальні задачі, шкали нетерпимості до невизначеності, оцінка виконавчих функцій

Автор стверджує, що модель не забезпечує причинно-наслідкового зв'язку або причинно-наслідкової основи знизу вгору чи зверху вниз. Тому вона встановлює постструктуралістську або міждисциплінарну парадигму для розгляду даних, зібраних за допомогою дослідницьких методологій різних дисциплін. Наратив створює значення для досвіду. Установа включає цей досвід у свої процедури. Психосемантичне значення робить його стабільним у свідомості. Нейрокогнітивні здібності визначають верхню межу варіації в межах фактичної поведінки. Здатність розрізняти зміни парадигми, які є постійними, та ті, що є тимчасовими, досяжна лише тоді, коли модель оцінюється з усіх чотирьох вимірів одночасно.

7. Практичне впровадження результатів

Описану вище модель можна реалізувати кількома різними способами, включаючи адміністрування університетів, освітню політику, освіту вчителів, діагностику освітнього середовища, розвиток академічної свободи та подолання пострадянської інерції.

Психосемантичний аудит освітнього середовища полягає в аналізі базової семантичної структури первинних освітніх понять, якими володіють різні групи осіб, що беруть участь в освіті. Психосемантичний аудит може використовувати адаптовану версію шкали семантичного диференціалу під час аналізу понять «академічна свобода», «якість освіти», «компетентність», «дисципліна», «помилка», «інновації», «автономія» та «відповідальність». Виявлення постійних відмінностей між заявленими значеннями та досвідченими значеннями цих понять є основою для всіх наступних рішень з управління освітою (Мартинюк, 2021; Сухенко, 2021).

Дослідження за допомогою сітки та Q-сортування є ефективним методом виявлення різних форм освітніх історій у навчальних та адміністративних ситуаціях, тобто з вчителями, учнями, а також з керівництвом школи. Типологія, яку ми використовуємо, може допомогти вийти за межі базової опозиції (інновації проти консерваторів) до набагато більш описового семантичного представлення, наприклад, «прихильник контрольно-нормативної реформи», «викладачі критичної компетентності» та «деколоніально-рефлексивний дослідник», серед інших. Це також покращить нашу здатність приймати точні рішення щодо кадрового забезпечення на попередніх рівнях вищої освіти, і це допоможе нам створювати кращі програми безперервної освіти. Крім того, це дозволить вищим навчальним закладам вести набагато більш залучені дискусії.

Досліджуючи зміст освітніх документів, а також внутрішні комунікації вищого навчального закладу в логіці критичного дискурс-аналізу (Rogers et al., 2005; Anderson & Holloway, 2018; Bearman et al., 2022), можна реконструювати отримані моделі, які визначають, які парадигми фактично домінують у локальній сфері педагогіки. Мова стратегічних документів, що охоплює автономію, академічну свободу, студентоцентризм та компетентнісний підхід, відповідає їхнім підходам. Дослідження внутрішніх правил, моделей навчальних програм, процедур оцінювання та видів академічної відповіді є дуже важливим, оскільки воно показує, як викладачі університету надають студентам академічний зворотний зв'язок. Підготовка викладачів повинна включати навчання роботі з невизначеністю, помилкою як навчальним ресурсом, критичним мисленням та переосмисленням концепцій моделі відповідно до нових (Patel et al., 2022; Stephens et al., 2020). Нещодавно студентам було представлено кілька освітніх форматів, які систематично створюють умови для контрольованої невизначеності. До них належать: проблемне навчання, проектна робота, рефлексивні семінари, симуляції, дослідницькі завдання, що дають відкриті результати, та формати, що базуються на обговоренні, що дозволяють вважати різні інтерпретації обґрунтованими.

Освітня політика може виграти від інтеграції нормативної та культурної де-радянзації шляхом застосування психосемантичного моніторингу до механізмів забезпечення якості освіти. Практично це означатиме, що у внутрішній системі забезпечення якості реєструється не лише відсоток дотримання формальних стандартів, а й якісні показники змін у семантичних структурах між різними групами зацікавлених сторін в освіті. Таким чином, ми можемо розрізняти фактичне розширення академічної свободи від її заявленого існування (Auhunas, 2024; Marini & Oleksiyenko, 2022; Lugovyi et al., 2023).

В управлінні університетами ця нова модель може допомогти в плануванні змін у тому, як працюють організації. Вона може бути корисною при розгляді патерналістських способів взаємодії людей один з одним. Також може бути корисним поглянути на те, як ми оцінюємо помилки та як форми виражають

контроль над нормами помилок. Вона може бути корисною для розвитку внутрішнього спілкування, щоб висловлення критичної думки чи думки не вважалося ризикованим, а радше законним. Під час створення навчальної програми для освітніх програм модель допоможе забезпечити відповідність заявлених/досягнутих результатів навчання як тому, що надається, так і тому, як викладачі підтримують студентів через академічну підтримку. Зразковий перелік деяких інструментів з очікуваними результатами наведено в таблиці 1.16.

Таблиця 1.16.

Інструменти діагностики та очікувані результати впровадження моделі

Напрямок впровадження	Інструментарій	Очікувані результати для університету
Психосемантичний аудит освітнього середовища	Семантичний диференціал для понять «академічна свобода», «якість», «компетентність», «помилка», «автономія»; репертуарні решітки	Виявлення розривів між офіційною мовою та переживаними значеннями; підстава для перегляду внутрішніх політик
Типологія освітніх наративів	Q-sort процедури з ранжуванням тверджень про освіту; кластерний та факторний аналіз	Виявлення типів позицій у викладацькому й адміністративному середовищах; цільова кадрова політика
Аналіз освітнього дискурсу	Критичний дискурсивний аналіз стратегічних документів, силабусів, регламентів і шаблонів зворотного зв'язку	Реконструкція фактично домінантних рамок; узгодження документації зі задекларованими цінностями
Розвиток когнітивної гнучкості й толерантності до невизначеності	Тренінги для викладачів; проблемно-орієнтоване навчання, симуляції, рефлексивні семінари для студентів	Зростання адаптивних практик, зменшення тестової тривожності, покращення академічного зворотного зв'язку
Інтеграція в забезпечення якості	Включення психосемантичних показників до циклу внутрішнього забезпечення якості та самооцінювання	Перехід від формального відповідання стандартам до моніторингу культурної трансформації

Послідовність застосування інструментів моделі може бути організована у вигляді циклу психосемантичного аудиту освітнього середовища, який інтегрується у внутрішню систему забезпечення якості (Рис. 1.2).

Етап 1. Збір вихідних даних: дискурс-аналіз документів, мови політики, силабусів, регламентів	Етап 2. Психосемантичне обстеження учасників освіти: семантичний диференціал, Q-sort, репертуарні решітки
↓	↓
Етап 4. Інтеграція до циклу забезпечення якості: цільові втручання та моніторинг змін	Етап 3. Нейрокогнітивна оцінка: толерантність до невизначеності, когнітивна гнучкість, виконавчий контроль

Рис. 1.2. Цикл психосемантичного аудиту освітнього середовища

Подолання постсовєтської психосемантичної інерції освіти, відповідно до запропонованої моделі, не може бути зведене до окремої кампанії. Воно є тривалим процесом узгодженої трансформації чотирьох рівнів – наративного, інституційного, психосемантичного та нейрокогнітивного. Авторська позиція полягає у тому, що саме така узгоджена трансформація відрізняє стійку парадигмальну зміну від поверхневої термінологічної модернізації.

8. Висновки до розділу

1. Конфлікт освітніх парадигм у сучасній Україні слід описувати не лише як інституційний конфлікт, а й як психосемантичний та нейрокогнітивний конфлікт, що проявляється в середовищі співіснування радянської, пострадянської, постколоніальної та європейської інтеграційної парадигм. Такий підхід до конфлікту парадигм узгоджується з висновками дослідників, які досліджують українську та пострадянську системи вищої освіти (Олексієнко, 2025; Яценко, 2023; Луговий та ін., 2023; Щепетильникова та Олексієнко, 2024), та доповнює їхню роботу, застосовуючи психосемантичні та нейрокогнітивні рамки аналізу.

2. У цьому розділі представлено та підтверджується концепція «пострадянської психосемантичної інерції освіти» як подальшого збереження контролю та нормативних значень основних освітніх концепцій після офіційного переходу до компетентнісних рамок, поряд з автономним навчанням та академічною свободою. Як представлено в цьому розділі, ця концепція також допомагає точно описати ситуацію, коли реформи офіційно схвалені, але щоденна діяльність продовжує відтворювати старішу структуру значень.

3. Запропоновано модель нейропсихосемантики для оцінки конфлікту між освітніми парадигмами, яка охоплює чотири рівні: історико-наративний; інституційний; психосемантичний та нейрокогнітивний. Основною функцією моделі

буде забезпечення синтезу міждисциплінарної точки зору, тобто різних дисциплін (критичний дискурс-аналіз, інституційні дослідження, психосемантичне опитування), з результатами поведінкових експериментів.

Психосемантичний підхід надає нам засоби для виявлення латентних (прихованих) структур освітньої свідомості, що лежать за мовою як політики, так і практики, та для розуміння розриву між реформами, викладеними в політиці, тобто тим, що нам кажуть, що має бути зроблено (норма), та фактичною культурою в реальності (Osgood et al., 1957; Kelly, 1955; Martyniuk, 2021; Sukhenko, 2021; Rogers et al., 2005; Anderson & Holloway, 2018; Bearman et al., 2022).

5. Нейрокогнітивні дослідження надають засоби для опису функціональних умов, які мають бути виконані, перш ніж освітні зміни стануть можливими в реальності, включаючи здатність бути гнучкими, контролювати виконавчі функції, змінювати стратегії на основі нової інформації та справлятися з невизначеністю (Dajani & Uddin, 2015; Uddin, 2021; Soltani & Izquierdo, 2019; Sali et al., 2023; Wang et al., 2023; Topel et al., 2023; Qiang et al., 2024; Huntley et al., 2022; Patel et al., 2022; Stephens et al., 2020). Це також стосується не біологічної основи освітніх змін, а скоріше необхідних функціональних умов, які мають бути виконані для того, щоб цей зсув освітніх парадигм фактично відбувся.

6. Модель впроваджується на практиці шляхом проведення психосемантичного аудиту освітнього середовища, а також виконання процедур Q-сортування, аналізу змісту освітніх документів, навчання вчителів та надання програм з когнітивної гнучкості та толерантності до невизначеності. Ці програми є частиною системи забезпечення якості. Усі ці інструменти, разом узяті, створюють основу для більшої дерадянзації як на рівні нормативної мови, так і на рівні семантичної структури, а також на рівні функціональних здібностей учасників освітнього процесу.

7. Подальші дослідження, якщо вони будуть проводитися в рамках, подібних до запропонованої моделі, мають бути спрямовані на емпіричну валідацію психосемантичних профілів базових освітніх конструктів у різних типах українських університетів; побудову порівняльних типологій освітніх наративів; та оцінку ефективності спеціальних програм, розроблених для викладачів та студентів, для розвитку толерантності до невизначеності.

Примітка щодо використання цифрових інструментів

На етапі підготовки розділу автор використовував цифрові інструменти підтримки наукової роботи з чітким розмежуванням їхніх функцій. Платформа Consensus застосовувалася виключно як пошуково-аналітичний інструмент для систематизації релевантних публікацій і первинної навігації у дослідницькому полі; усі покликання у тексті та позиції списку джерел верифіковані за оригінальними публікаціями і подані як первинні наукові джерела, тоді як сама платформа не цитується. Системи штучного інтелекту на базі великих мовних моделей залучалися як допоміжний інструмент структурування авторського тексту, перевірки логічної послідовності аргументації та редакторського контролю;

концептуальні рішення, постановка наукової проблеми, авторське поняття «постсоветська психосемантична інерція освіти» та авторська нейропсихосемантична модель належать авторові розділу.

Сервіс Grammarly використовувався для контролю граматичної та стилістичної коректності, DeepL – для верифікації перекладу окремих англomовних термінів і фрагментів цитованих джерел. Інтерпретація результатів, добір аргументації та формулювання висновків здійснені автором без делегування цих функцій автоматизованим системам, що відповідає сучасним вимогам академічної доброчесності у використанні цифрових інструментів у науковій роботі.

РОЗДІЛ 2. ПСИХОЛОГІЧНІ РЕСУРСИ РОЗВИТКУ, АДАПТАЦІЇ ТА САМОРЕАЛІЗАЦІЇ СУБ'ЄКТІВ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

2.1. Психологічні особливості самоактуалізації студентів у процесі навчальної діяльності в умовах невизначеності освітнього простору

Сучасний освітній простір характеризується високим рівнем динамічності, нестабільності та непередбачуваності в умовах війни, цифровізація освіти, перехід до змішаного та дистанційного навчання студенти стикаються з новими викликами які впливають на їхній психологічний стан і навчальну діяльність.

Війна кардинально змінює предмет психологічних досліджень і вимагає переосмислення впливу травматичних факторів на особистість. Емоційне вигорання учнів і викладачів, психологічна втома, апатія, втрата сенсу, як наслідок зниження мотивації до навчання. У цьому контексті особливого значення набуває проблема самоактуалізації особистості, процес, що забезпечує розвиток внутрішнього потенціалу, формування цінностей і професійного становлення.

Дослідження показують зв'язок між стресом війни та зниженням мотивації, як наслідок погіршення концентрації уваги та зниження пам'яті, труднощі з мисленням та прийняттям рішень.

Період навчання у ВНЗ і можна розглядати як професійне навчання і підготовку до професійної діяльності як стадію оволодіння знаннями, уміннями і навичками майбутньої професії.

Ці обставини обумовлюються необхідністю:

- визначення найбільш важливих для професійного самовизначення особистісних якостей, розвиток і оптимізація які створюють умови для успішного протікання даного процесу;
- виявлення закономірностей взаємовпливу вищезазначених якостей і успішності професійного самовизначення студентів;
- обґрунтування основних напрямів роботи ВНЗ по оптимізації професійного самовизначення студентів.

Актуальність теми: на базі теоретичного аналізу сучасних наукових досліджень охарактеризувати психологічні особливості самоактуалізації студентів у навчальній діяльності в умовах невизначеності освітнього простору.

Тема є актуальною, оскільки сучасна освіта функціонує в умовах швидких соціальних, технологічних та економічних змін, що впливають на психологічний стан студентів, їхню мотивацію, адаптацію і здатність до особистісного розвитку.

Навчально-пізнавальна діяльність підлітків починає визначатися мотивами спрямованими на реалізацію майбутнього, усвідомлення своєї життєвої перспективи, професійних намірів та самовизначення.

У відношенні професійного самовизначення в період навчання у ВНЗ і можна розглядати як професійне навчання і підготовку до професійної діяльності як стадію оволодіння знаннями, уміннями і навичками майбутньої професії.

Наукові результати: формування у них стійкої навчальної мотивації, інтересу до обраної професії виступає психологічною умовою успішності професійної підготовки студентів і може слугувати компенсаторним чинником у випадку недостатньо високого рівня розвитку спеціальних здібностей.

Основні здобутки: взаємозв'язок сприйняття потоку інформації та пізнавальної діяльності яка повинна перейти у внутрішню стійку систему знань, що слугує розвитком і самореалізацією особистості у подальшому житті. Основою психологічної готовності до професійної діяльності є особистісне зростання майбутнього фахівця, що передбачає не лише розвиток, а й прагнення розкрити власний ресурс та готовність змінюватись відповідно до стадій формування професійної ідентичності. Нижче подано розгорнуту характеристику дослідження психологічних особливостей самоактуалізації студентів у процесі навчальної діяльності.

Об'єкт і предмет дослідження

- Об'єкт: процес самоактуалізації особистості студентів у навчальній діяльності.
- Предмет: психологічні особливості, механізми та умови формування самоактуалізації студентів у процесі навчальної діяльності в умовах невизначеності освітнього простору.

Гіпотези дослідження

1. Студенти з високим рівнем самоактуалізації мають вищу внутрішню мотивацію, академічну ініціативність і відповідальність.
2. Сприятливе освітнє середовище (підтримка викладача, свобода вибору, зворотний зв'язок) підвищує рівень самоактуалізації.
3. Самоактуалізація пов'язана з такими рисами, як самостійність, рефлексивність, креативність, емоційна стабільність.

Методологія та методи

Опитувальники самоактуалізації:

- *(САТ – Самоактуалізаційний тест Е. Шострома, тест особистісної самореалізації).
- *Діагностика мотивації навчання (Ю. Орлов, А. Реан та ін.).
- *Тести особистісних якостей (Айзенк, БІГ-5, методика Кетелла).
- Спостереження та інтерв'ю зі студентами.

Вибірка: студенти різних курсів та спеціальностей, переважно віком 17–23 роки.

Рівень самоактуалізації неоднорідний

- Першокурсники мають нижчі показники через адаптаційний період.
- Студенти старших курсів – вищі, завдяки професійній ідентифікації.

Висока самоактуалізація пов'язана з:

- внутрішньою мотивацією,
- самостійністю у навчанні,
- творчим підходом до завдань,

- високою академічною успішністю,
- здатністю до рефлексії та саморегуляції.

Низька самоактуалізація корелює з:

- зовнішньою (оцінковою) мотивацією,
- страхом помилки,
- низькою ініціативністю,
- академічним вигоранням.

Сприятливими чинниками є:

- підтримувальне навчальне середовище;
- можливість вибору індивідуальної траєкторії навчання;
- партнерський стиль взаємодії викладача;
- проєктна та дослідницька діяльність.

Самоактуалізація студентів є багатофакторним процесом, що визначається:

- особистісними характеристиками,
- мотиваційною структурою,
- рівнем розвитку рефлексії,
- освітніми умовами.

Висока самоактуалізація підвищує ефективність навчальної діяльності, сприяє формуванню професійних компетентностей і забезпечує психологічне благополуччя студентів.

Практичне значення, результати дослідження можуть бути використані для:

- створення програм та тренінгів розвитку самоактуалізації, стресостійкості, саморегуляції та адаптивності;
- покращення освітнього процесу з урахуванням психологічних потреб студентів;
- проведення тренінгів особистісного росту, саморегуляції, стресостійкості та адаптивності;
- розроблення програм психолого-педагогічного супроводу студентів.

Ознаками сформованості відповідальності у студентів визначено: особистісно-професійна мотивація прийняття обов'язків, розуміння змісту обов'язків студента та фахівця, їх морального аспекту, значущість для саморозвитку та професійного розвитку; самостійне ухвалення відповідального рішення та організація його виконання щодо поставленої мети; прояв емоційного ставлення до виконання обов'язків у навчально-професійній діяльності (Сафін О.Д.).

Основою психологічної готовності до професійної діяльності є особистісне зростання майбутнього фахівця, що передбачає не лише розвиток, а й прагнення розкрити власний ресурс та готовність змінюватись відповідно до стадій формування професійної ідентичності. Під час навчання майбутній фахівець набуває ґрунтовну освітню підготовку за фахом, розкриває творче і критичне мислення, визначає ступінь готовності до вибору з альтернативних можливостей, визначає

свій освітній вектор професійного становлення, задовольняє потребу в розвитку своєї компетентності як суб'єкта майбутньої професійної діяльності.

Ознаками сформованості відповідальності у студентів визначено: особистісно-професійна мотивація прийняття обов'язків, розуміння змісту обов'язків студента та фахівця, їх морального аспекту, значущість для саморозвитку та професійного розвитку; самостійне ухвалення відповідального рішення та організація його виконання щодо поставленої мети; прояв емоційного ставлення до виконання обов'язків у навчально-професійній діяльності. Самоактуалізація – процес розкриття власних власних можливостей, здібностей та внутрішнього потенціалу стає одним із центральних механізмів цього розвитку. Самореалізація особистості підлітка є продуктивна діяльність, спрямована на досягнення особистісних, групових чи загальнозначущих цінностей, внаслідок чого розкривається культурні та соціально – психологічні характеристики самої особистості та її потенційних можливостей. Вивчення її особливостей дозволяє глибше зрозуміти, як студенти реалізують себе в навчанні, які чинники сприяють їхній активності, мотивації, особистісному росту.

Психологічні особливості самоактуалізації студентів в умовах навчальної діяльності-це складний і багатогранний процес, який охоплює особистісний, емоційний, мотиваційний та професійний розвиток. Самореалізація на основі виявлених потенційних сил впорядкування та спрямування їх на максимально повне розкриття у професійній діяльності, самовдосконалення, саморозвиток, рух та позитивна динаміка виявлення внутрішніх сил людини, що призводить до розквіту власних здібностей, результат професійної самореалізації особистості як новий продукт професійної діяльності. Професійна самореалізація – це розвинена професійна самосвідомість, педагогічна спрямованість, сформовані професійно-педагогічні знання й уміння, навички на творчому рівні, високий ступінь емоційної стійкості та самоконтролю.

Організація і формування успішної професійної діяльності особистості та її вдосконалення є пріоритетними напрямками сучасних наукових досліджень. Вагомий внесок у розв'язання зазначених проблем зробив відомий науковець Г.С.Костюк. Його наукові погляди базуються на ідеї взаємозв'язку навчання та розвитку особистості, що залишається актуальним і сьогодні. На його думку розвиток особистості є процесом саморозвитку, в якому важливу роль відіграють активність самої людини та її взаємодія з соціальним середовищем. Навчання є провідним чинником розвитку, але воно має враховувати особистісні особливості учня. Психіка людини є системною і динамічною, вона формується через взаємодію біологічних і соціальних факторів.

Проблеми навчання у світлі ідей Г.С.Костюка:

1. Відсутність індивідуального підходу, навчання має бути орієнтованим на індивідуальні особливості кожної дитини. Однак у традиційній освіті часто використовуються уніфіковані методи, що можуть не враховувати специфіку розвитку конкретної особистості.

2. Проблема пасивного засвоєння знань, учень повинен не просто отримувати готову інформацію, а активно залучатися до навчального процесу. Це положення узгоджується з сучасними підходами до освіти, такими як проектне навчання, проблемне навчання, інтерактивні методи.

3. Невраховування вікових особливостей у навчанні. Кожен етап вікового розвитку має свої особливості сприйняття, пам'яті, мислення та емоційної сфери. Ігнорування цих особливостей у навчальному процесі може призвести до перевантаження учнів або втрата інтересу до навчання.

4. Розрив між теоретичними знаннями та практичним застосуванням. Це проблема традиційної освіти, де акцент робиться на запам'ятовуванні фактів, а не на формуванні навичок аналізу, критичного мислення та творчості. Г.С.Костюк підкреслював, що людина повинна навчитися самостійно мислити, приймати рішення, нести відповідальність за свої вчинки.

Шляхи подолання проблем згідно ідей Г.С.Костюка:

1. Індивідуалізація навчального процесу – адаптація освітніх програм до здібностей, інтересів і темпів розвитку кожного учня.
2. Активне навчання – впровадження методів, що стимулюють творче та критичне мислення.
3. Єдність навчання і виховання – формування не лише знань, а і моральних цінностей, відповідальності, самостійності.
4. Врахування вікових та психологічних особливостей – підбір відповідних методів викладання для різних етапів розвитку дитини.
5. Формування активної життєвої позиції – навчання дітей приймати рішення, розв'язувати проблеми, нести відповідальність за свої дії (Костюк Г.С.).

Момент професійного самовизначення є досить складним, на молодь впливає багато факторів, що мають вирішальний вплив на його вибір: власні уподобання, здібності, знання про світ професій, вимоги до професіонала у певній галузі, надій та сподівань батьків, думка однолітків, престижність професії, потреба тих чи інших професій на ринку праці, матеріальна винагорода.

В ідеальних умовах обрана професія повинна відповідати трьом критеріям:

1. Співпадіння інтересів і уподобань майбутнього студента ВНЗ.
2. Відповідність його потенційних можливостей, задатків і здібностей.
3. Актуальність в сучасних умовах.

Розглядаючи освітнє середовище як систему соціальних ролей, то в основі професійного становлення майбутнього фахівця лежить самоідентифікація з професією, яка розглядається як провідний компонент професійної підготовки. При цьому професійна ідентичність майбутнього фахівця має відповідати вимогам гнучкості та здатності до змінювання освітнього середовища. Освітня діяльність

вимагає від особистості гнучкості та ефективності у процесі оволодінні новітньої інформації, а також можливість подальшої багаторівневої та структурної роботи спрямованої на вирішення складних завдань. Протягом останніх років багато уваги приділяється покращенню та зміцненню ефективності навчальної діяльності, сучасні автори звертають увагу на так звані метакогнітивні процеси, а саме ті які сприяють кращому засвоєнню, обробці та відтворенню інформації. В психологічній літературі метапізнання характеризується, як розуміння суб'єкта пізнання власних знань про особливості роботи власної когнітивної сфери, її активності та можливості в процесі пізнавальної діяльності. Сам процес метапізнання має прояв знань яким чином, використовувати конкретні стратегії та дії для вирішення певних задач. Освітня діяльність вимагає від особистості гнучкості та ефективності у процесі оволодіння новітньої інформації, а також можливість подальшої багаторівневої та структурної роботи спрямованої на вирішення складних завдань. Дослідженням проблем мета пізнання, мета когнітивних здібностей, визначенню їхніх функцій та структурних компонентів займалися Дж. Міллер, Р.Аткінсон, А.Браун, Р.Клюве, та багато інших (І.Д.Пасічник).

Розуміння понять пов'язаних з метапізнанням мають прояв у різних наукових психолого-педагогічних сферах, які у свою чергу переплітаються із розумінням суті самого пізнання як такого, з точки зору науково-теоретичних позицій які мають безпосереднє відношення до сфери метапроцесів – метакогнітивна усвідомленість, метакогнітивний досвід, метакогнітивна активність, самоконтроль, саморегуляція, рефлексія. Метакогнітивні процеси-це особлива, стратегічна форма прояву психіки людини, яка об'єктивно розкриває суть проблеми здібностей на основі функціонально-генетичної парадигми. Метакогнітивні процеси можна розглядати як свідоме розуміння суб'єктом власної мислиневої діяльності, а також розуміння стратегій, вибору та планування своєї безпосередньої діяльності. Активний розвиток метакогнітивних здібностей призводить до метапізнавального розвитку самої особистості і характеризується як ефективний аналіз та контроль власної психічної діяльності, а також керування своїми цілями, діями та безпосередньо знаннями у тій чи іншій сфері. Можливість суб'єкта діяльності планувати власні дії відносно власних знань, умінь і навичок включаючи особливості стратегічної активності та рефлексивності допомагає активно та швидко реагувати на можливі різкі зміни у діяльності та створенні нових форм діяльності та механізмів взаємозв'язку. Аналізуючи дослідження метакогнітивних процесів у сфері освітньої діяльності можливість впливу метакогнітивних знань педагога на учбову діяльність учнів, а також на розвиток мета пізнавальних процесів, які можуть змінюватись під дією мета когнітивного досвіду викладачів. Процеси метапізнання актуальні в освітньому просторі в контексті впровадження нової української школи, якісні зміни які відбуваються сприяють формуванню нової свідомості, культивує вміння розуміти себе та інших особливо відчувати внутрішні стани та почуття інших, дозволяє

реалізувати власний потенціал в різних видах діяльності, розвиває вміння робити вибір та нести відповідальність за свої дії. Вчитись правильно реалізовувати свою мисленнєву діяльність, одне з головних завдань сучасної системи освіти. Навчально-виховний процес у ВНЗ повинен спрямовувати на формування професійної ідентичності, в основі якої лежать певні складові особистості, наприклад, прагнення до особистого зростання, професійна свідомість, креативність, адаптивність. Основою формування даних характеристик є здатність майбутніх фахівців відповідально ставитись до особистісного змінювання, професійної моделі поведінки, здатності ухвалювати рішення та нести професійну відповідальність в нестандартних умовах.

Самоактуалізація одне із центральних понять гуманістичної психології, що відображає прагнення людини до повного розкриття своїх потенційних можливостей, реалізацію здібностей, особистих ресурсів. В сучасній психології самоактуалізація трактується не лише як кінцевий результат розвитку особистості, а насамперед як динамічний процес, у якому людина усвідомлює власні потреби, цілі та прагне максимально реалізувати свій потенціал у різних сферах життя. Самоактуалізація розглядається як безперервний процес особистісного зростання, самопізнання, самовдосконалення та досягнення внутрішньої гармонії.

Поняття самоактуалізації набуло широкого поширення завдяки працям Абрахама Маслоу, який визначав її як найвищу потребу людини у своїй ієрархії потреб. Самоактуалізована особистість характеризується автономністю, творчістю, відповідальністю, відкритістю до нового досвіду, реалістичним сприйняттям світу, здатністю до самостійного прийняття рішень та внутрішньою свободою (Маслоу А.)

Важливий внесок у розвиток концепції самоактуалізації зробив Карл Роджерс, який розглядав її як природну тенденцію кожної людини до розвитку, самозбереження та вдосконалення. На його думку кожна людина від народження має внутрішній потенціал для особистісного зростання, однак його реалізація можлива за умови психологічного прийняття, безумовної позитивної уваги та сприятливого соціального середовища. Роджерс підкреслював важливість узгодженості між реальним та ідеальним «Я», оскільки саме така конгруентність забезпечує гармонійний розвиток особистості.

За А. Маслоу, самореалізація-це досягнення досконалості у тому, що людина здійснює. Слід зазначити, що часто вживають як синоніми до самореалізації такі близькі терміни, як самоактуалізація і самоздійснення. На думку К. Роджерса, самореалізація – це досягнення особистісного успіху, розвитку, соціального визнання в певному виді діяльності протягом певного часу, самоздійснення визначається як досягнення успіху, саморозвитку, визнання – протягом життя. Ці поняття близькі за психологічною природою, але вони є все ж різними феноменами (К. Роджерс).

У працях Курта Гольдштейна самоактуалізація розглядається як фундаментальна властивість живого організму реалізовувати свої природні можливості. На його думку самоактуалізація є універсальною тенденцією розвитку, яка визначає поведінку людини та її прагнення до цілісності.

В сучасній психології самоактуалізація розглядається також у контексті теорії самодетермінації Едварда Десі та Річарда Раяна, відповідно до якої особистісне зростання забезпечується задоволенням трьох базових психологічних потреб: автономії, компетентності та пов'язаності з іншими людьми. Реалізація цих потреб сприяє розвитку внутрішньої мотивації, психологічному благополуччю та особистісній ефективності, що є важливою передумовою самоактуалізації (Мар'яненко Л.В.).

Більшість сучасних психологів відзначають, що самоактуалізація має комплексний характер і охоплює когнітивний, емоційний, мотиваційний та поведінковий компоненти. Когнітивний компонент пов'язаний із самопізнанням, усвідомленням власних можливостей та життєвих цілей. Мотиваційний відображає прагнення до розвитку, професійної та особистісної самореалізації. Емоційний компонент проявляється в емоційній зрілості та внутрішній гармонії. Поведінковий компонент характеризується активністю, самостійністю, відповідальністю, здатністю приймати рішення та долати труднощі.

Самореалізація особистості підлітка є продуктивна діяльність, спрямована на досягнення особистісних, групових чи загальнозначущих цінностей, внаслідок чого розкривається культурні та соціально – психологічні характеристики самої особистості та її потенційних можливостей.

Діяльнісна самореалізація підлітка – це усвідомлюваний і суб'єктивно значущий процес розкриття особистістю своїх здібностей і можливостей у діяльності та відносинах. Самореалізація – це необхідна умова розвитку окремої особистості, ця потреба в реалізації накопичених сил найбільш актуальна в підлітковому віці. Самореалізація – це не тільки процес але і результат. Якщо прагнення до самореалізації стає провідним мотивом, не тільки проявляється у відчуттях, але і формує деякі властивості особистості, які супроводжують їх усе життя. У цей час відбувається зміна домінуючих потреб, цінностей, інтересів, що спонукає до активності і здобуття нових знань, вмінь і навичок та реалізацію потреби у самопізнанні і самооцінці. Основною спрямованістю на саморозвиток є природна потреба у самореалізації, яка є не тільки джерелом розвитку особистості але і надає віри у власні сили. Самореалізація особистості є важливим показником її життєвої активності, у професійній сфері, детермінантою самореалізації виступає саморозвиток особистості. В загальному вигляді самореалізація як процес реалізації себе – це здійснення самого себе в житті і повсякденній діяльності, пошук і ствердження свого особистісного шляху в цьому світі, своїх цінностей і смислу свого існування в кожен момент часу. В студентському віці само актуалізація набуває особливого значення, оскільки цей період пов'язаний

із професійним самовизначенням, формуванням світогляду, розвитком особистісної автономії та системи життєвих цінностей. Навчальна діяльність створює умови для розвитку інтелектуальних здібностей, творчого мислення, рефлексії та відповідальності за власний професійний шлях. Водночас ефективність самоактуалізації залежить від багатьох чинників: рівня внутрішньої мотивації, самооцінки, психологічної стійкості, саморегуляції, соціальної підтримки та особливостей освітнього середовища. В умовах сучасної невизначеності освітнього простору самоактуалізація студентів набуває нового змісту. Швидкі зміни в організації навчального процесу, цифровізація освіти, інформаційне перевантаження, соціальні та економічні виклики вимагають від студентів високої адаптивності, готовності до безперервного навчання, гнучкості мислення та розвитку навичок самостійного прийняття рішень. За таких умов самоактуалізація виступає не лише показником особистісної зрілості, а й важливим психологічним ресурсом успішної адаптації до мінливого освітнього середовища. Заважає самореалізації і такий психологічний феномен, як дефіцитарність. У своїй монографії Луньов В.Є. пише, що не всі дефіцитарні потреби засновані на фізіологічному гомеостазі, сюди також включаються різні соціальні та міжособистісні потреби. Дефіцитарний мотив – бажання усунути недолік у чомусь, тенденція прагнути до виконання бажань, заснованих на досить простих потребах. Узагальнюючи, можна стверджувати, що дефіцитарна мотивація-мотивація, витоки якої засновуються в людських фрустрованих потребах, почутті незадоволеності, бажанні змінити існуючий стан речей. У сучасній психології здоров'я дефіцитарність визначається насамперед як психологічний феномен, пов'язаний з усвідомленням і переживанням обмеженості (дефіциту) суб'єкта і необхідний йому для задоволення базових потреб, досягнення поставлених цілей, або збереження власного благополуччя. Таким чином, важливим є висновок про те, що дефіцитарний психічний стан-це невірноважений стан, енергетичний дисбаланс і обмеженість внутрішньо особистісних ресурсів, що порушує процеси адаптації, самореалізації та розвитку людини.(Луньов В.Є.). Студентський вік є одним із важливіших етапів становлення особистості, під час якого відбувається активний розвиток інтелектуальної, емоційної, соціальної та професійної сфер. В цей період формується система життєвих цінностей, професійна ідентичність, здатність до самостійного прийняття рішень і відповідальності за власне майбутнє. Сучасна психологія розглядає студента не лише як об'єкт освітнього впливу, а як активного суб'єкта особистісно-професійного розвитку та самореалізації. У студентські роки суб'єктність набуває особливого значення, адже навчання у закладі вищої освіти передбачає перехід від переважно зовнішнього контролю до самостійної організації освітньої діяльності. Студент повинен навчитися визначати власні освітні цілі, ефективно планувати час, критично оцінювати інформацію, здійснювати самоконтроль і самокорекцію навчальної діяльності. Такий рівень активності сприяє формуванню професійної компетентності та розвитку особистого потенціалу. У навчальному процесі самореалізація студентів здійснюється

через активне засвоєння знань, участь у науково-дослідницькій роботі, професійних практиках, волонтерській діяльності, творчих проектах та академічній мобільності. Такі види діяльності сприяють розвитку самостійності, ініціативності, критичному мисленню, лідерським якостям та професійній відповідальності.

Одним із найважливіших психологічних чинників особистісно-професійного розвитку є внутрішня мотивація, яка забезпечує активність студента у навчанні та прагнення до самовдосконалення. Високий рівень внутрішньої мотивації сприяє формуванню позитивного ставлення до майбутньої професії, розвитку творчого потенціалу та готовності до безперервного професійного розвитку.

Мотивація – це необхідна умова для розгортання актуальної розумової діяльності. Говорячи про зовнішню (неспецифічну) мотивацію, мають на увазі, що пізнавальне завдання вирішується заради досягнення цілей, не пов'язаних з пізнанням об'єкту. Але те ж саме завдання може вирішуватися і на основі внутрішніх мотивів (Занюк С.С.). Розподілення на внутрішні та зовнішні мотиви розумової діяльності дуже умовно. У структурі полімотивованої діяльності значущість окремих мотивів може бути різною, і пізнавальні мотиви, які актуалізуються в ході вирішення завдань, можуть займати другорядне місце.

Необхідною умовою самореалізації є свідома постановка мети своєї діяльності, самореалізація як внутрішній процес - це розширення простору усвідомлюваних можливостей свого психічного потенціалу та мотиваційних чинників. Цілями самореалізації є розкриття та використання свого психологічного потенціалу в подальшому житті і професійній діяльності. Предметом діяльності суб'єкта при самореалізації виступає власне «Я», його особистісне зростання відбувається за рахунок розвитку суб'єктності «Я», розширенню уявлень про себе та здійснення рефлексії. Рівень самореалізації визначається через усвідомлення цього простору, розширення уявлень про свої можливості найбільш інтенсивно відбувається у процесі набуття нового досвіду та в процесі діяльності. Важливою стороною самореалізації є здатність до прогнозування майбутнього у вигляді цілей і стратегій їх реалізації, яка відбувається в наслідок усвідомлення результату минулої діяльності і теперішньої. Активна позиція особистості означає її вибіркову мобільність, готовність до діяльності, яка спрямована на здійснення цієї позиції. Зокрема, активна життєва позиція виявляється у здатності людини планувати та реалізовувати ці плани, організовувати власне життя, оволодівати його подіями. Активність особистості яка спрямована на розкриття свого психологічного потенціалу, є важливою умовою здійснення самоактуалізації та самореалізації. Сформовану внутрішню позицію має лише самовизначена особистість. Процес самореалізації бере початок у соціальному самовизначенні і триває все її життя. Вивчення процесів саморозвитку і самореалізації психологи різних напрямів підкреслюють творчий характер цих процесів та розвиток особистості. Розвиток – це виникнення нового, послідовний, прогресивний процес

зміни психіки. Розвиток в професійній діяльності – це довгий та динамічний процес який починається з вибору професії та реалізації його в процесі роботи протягом всього професійного життя людини. Всім людям притаманні певні здібності, інтереси, уподобання, виходячи з яких кожна людина підходить до певних професій, а кожна професія – до окремої особистості; час і досвід змінюють як об'єктивні, так і суб'єктивні умови розвитку, що обумовлює різноманітність професійного вибору. Професійний розвиток має ряд стадій і фаз; його особливості визначаються соціально-економічним статусом, властивостями індивіду та професійними можливостями особистості.

Складові психологічної системи діяльності:

- 1) формування мотивів професійної діяльності;
- 2) формування мети професійної діяльності;
- 3) формування уявлень про програму діяльності;
- 4) формування інформаційної основи діяльності;
- 5) формування блоку прийняття рішень;
- 6) формування психологічної структури професійної діяльності.

Інтерес до процесу професіоналізації на етапі навчання виріс у зв'язку зміни стратегій, моделей, змісту навчання, посилення тенденцій особистісно – орієнтованого підходу в освіті. Під час здійснення учбово-професійної діяльності головним завданням виступає: оволодіння науковим методом пізнання, формування навичок роботи у наукових колективах, творчий підхід у вирішенні задач. Все це сприяє розвитку індивідуальних здібностей, творчого мислення, самостійності, ініціативності. Процес професійного становлення – це процес цілісного розвитку особистості як суб'єкта професійної діяльності. Цей процес детерміновано соціальною ситуацією розвитку, провідною діяльністю, а також активністю самого індивіда, при цьому професійний розвиток передбачає потребу індивіда в ньому, прагнення до свого професійного росту.

Вдосконалення та розвиток сучасної освіти неможливий без постійної модернізації, вдосконалення та перегляду традиційної системи освіти, її змісту, завдань, перегляду позицій у питаннях підготовки фахівців, здатних до креативного мислення та саморозвитку в умовах викликів сьогодення. Більшістю дослідників суб'єктність розуміється як центральне утворення людської реальності, що виникає на певному рівні розвитку особистості та інтегрує такі її характеристики, як активність, рефлексивність, ініціативність, творчість, самодетермінація, саморегуляція, усвідомленість. Як істинний суб'єкт психічної активності, особистість підпорядковується внутрішній самодетермінації, а біологічні чи соціальні впливи виступають як умови чи фактори. Суб'єктність виступає як дієво-перетворювальний спосіб буття людини, де особистість заявляє про себе як носій предметно-практичної діяльності.

Етапи становлення суб'єктної позиції студентів:

I етап (об'єктна, нульова стадія суб'єктного розвитку студента) – формування навичок самопізнання, розвиток рефлексивних і емпатійних здібностей,

навчання прийомів володіння собою, розвиток здібностей до професійної інтерпретації життєвих обставин, позитивного ухвалення полісуб'єктних взаємодій в освітньому середовищі; стимулювання всіх форм самостійності і активності в учбовому процесі, альтернативних способів вирішення життєвих і професійних проблем.

II етап (об'єкт-суб'єктна стадія) – оволодіння основами суб'єктної життєтворчості. На цьому етапі створюється інформаційно-суб'єктний фон, актуалізується пізнавальна рефлексія, відбувається оволодіння цінностями і сенсами учбово-професійної діяльності, розвивається вміння створювати індивідуальні проекти життєвого шляху, фрагменти професійної діяльності, посилюється потреба в особистій і професійній самореалізації.

III етап (суб'єкт-об'єктна стадія) – формування готовності студентів до самостійної постановки і професійного вирішення теоретико-прикладних знань, що репрезентує новий, більш зрілий рівень ставлення до власної життєдіяльності. Стимулюється пошук самобутнього почерку професійної діяльності, авторство в створенні власних моделей майбутньої діяльності.

IV етап (суб'єктна стадія) – практична реалізація індивідуальних програм особистісно-професійного саморозвитку; здійснення необхідної корекції, самоаналіз учбово-професійних і життєвих досягнень, «точок зростання», актуалізація потреби самовдосконалення; посилення ролі професійно орієнтованих знань, підвищення їх статусного значення не тільки в особистому, але і в професійному плані. На цьому етапі завершується формування та розгортається суб'єктна позиція фахівця як система його поглядів і установок відносно власного життєвого і професійного шляху.

Психолого-педагогічні умови формування суб'єктної позиції у студентів:

- Розвиток суб'єкт-суб'єктних стосунків в освітньому діалозі, який передбачає наявність такої взаємодії між суб'єктами освіти, при якій педагог не лише є джерелом різноманітного досвіду, а й досконало володіє технологіями педагогічної підтримки, ставлення до кожного студента як до самоцінності; як наслідок освітнє середовище стає простором саморозвитку студента.
- Розвиток креативного мислення, вміння творчо розв'язувати завдання та захищати свої погляди та переконання.
- Розвиток рефлексивних знань, умінь і навичок який дозволить процес самопізнання та саморозвитку.
- Активізація навчальної діяльності студентів за рахунок актуальних мотиваційних ресурсів та гармонізація становлення позитивної Я-концепції, а також забезпечення високого рівня особистісної само ідентифікації.

Самореалізація особистості підлітка є продуктивна діяльність, спрямована на досягнення особистісних, групових чи загальнозначущих цінностей, внаслідок чого розкривається культурні та соціально – психологічні характеристики самої особистості та її потенційних можливостей. Насичення навчального процесу завданнями

проблемного та пошукового характеру, дослідною роботою, методами інтерактивного навчання, а саме: дискусійними, діалоговими, ігровими та іншими активними формами групової роботи. Не менш важливими є процеси самопізнання та рефлексії, завдяки яким студент усвідомлює власні сильні і слабкі сторони, професійні інтереси, цінності та перспективи розвитку. Рефлексія допомагає оцінювати результати власної діяльності, аналізувати помилки, коригувати цілі та знаходити ефективні способи їх досягнення. До психологічних закономірностей відносять: позитивне ставлення до самого процесу учіння, в увазі і уважності, в готовності докласти зусилля, зв'язок теоретичних і практичних знань, пошукова робота, почуття успіху в роботі. Не менш важливими є процеси рефлексії та самопізнання, завдяки яким студенти усвідомлюють свої сильні і слабкі сторони, професійні інтереси, перспективи розвитку. Особистісне зростання студентів проявляється у розвитку самосвідомості, відповідальності, критичного мислення, емоційної зрілості та здатності до саморозвитку. Рефлексія в студентському віці набуває особливого значення, оскільки цей період характеризується становленням професійної ідентичності, формуванням життєвих цінностей та вибором професії. Осмислення власного досвіду допомагає студентам ефективніше адаптуватися до нових умов навчання, долати труднощі та підвищувати мотивацію до навчання. Для розвитку рефлексії в освітньому процесі використовують різні методи: ведення рефлексивних щоденників, самооцінювання, групові дискусії, аналіз проблемних ситуацій, рефлексивні запитання після виконання навчальних завдань. Рефлексія є не лише інструментом самоаналізу, а й механізмом особистісного зростання студентів, вона сприяє вдосконаленню та формуванню компетентного, відповідального й самостійного фахівця.

У рефлексійній спрямованості студента у нього формується досвід креативної діяльності в процесі навчання, а студент з пасивного “поглинача готового” знання перетворюється на активного суб’єкта пізнання.

До основних стратегій формування досвіду навчання можна віднести наступні:

- створення у вищому навчальному закладі навчального середовища, яке сприяє максимальному розкриттю особистості студента;
- активну цілеспрямовану роботу (а не участь) студента в реалізації програми, спрямованої на розуміння творчості, креативності;
- поглиненість учбовою діяльністю;
- формування досвіду самоосвітньої діяльності.

З точки зору Н. В. Зайцевої велику роль в процесі навчання відіграє розвиток творчого потенціалу особистості студента в контексті безперервної освіти, активізації учбово-пізнавальної та пошуково-дослідницької наукової діяльності, орієнтації на освоєння власного досвіду творчої діяльності, розвитку пізнавальних та особистісних можливостей як студента, так і викладача. Найважливішою рисою сучасного процесу навчання є його спрямованість на розвиток творчого потенціалу студентів. Умовою успішного формування особистості студента є

його позитивне відношення до навчання, встановлених порядків у ВНЗ, науково виправдана організація його діяльності, виконання завдань, вправ, створення оточення для найбільш інтенсивного прояву і вдосконалення професійно важливих знань, навичок, умінь та особистих якостей. (Н. В. Зайцева)

В навчальній діяльності студентів творчій потенціал проявляється у здатності самостійно мислити, ставити запитання, висувати гіпотези, знаходити оригінальні способи розв'язання завдань та застосовувати отримані знання на практиці.

Основними проявами творчого потенціалу є:

- оригінальність мислення – здатність знаходити незвичайні ідеї та рішення;
- гнучкість – уміння змінювати підхід до проблеми залежно від ситуації;
- самостійність – здатність працювати без постійного контролю викладача;
- допитливість – прагнення отримувати нові знання та досліджувати невідоме;
- ініціативність – готовність пропонувати власні ідеї та реалізовувати їх;
- здатність до самовираження – використання індивідуального стилю у виконанні навчальних завдань.

Розвитку творчого потенціалу сприяють проблемне та проєктне навчання, мозковий штурм, дискусії, дослідницькі завдання, творчі проєкти, рольові ігри та робота в групах. Важливу роль відіграє психологічна атмосфера, студент повинен мати можливість висловлювати власні думки, не боятись помилок чи негативної оцінки. Таким чином, розвиток творчого потенціалу в навчальній діяльності допомагає студенту не лише краще засвоювати навчальний матеріал, а й формує самостійність, критичне мислення, впевненість у власних силах та готовність до професійної діяльності.

Зараз недоліком освітньої системи, є особистість з недостатньо розвиненим творчим мисленням, яка у майбутньому зазнає труднощі в сприйнятті світу, який постійно ускладнюється, в ухваленні рішень в нестандартних ситуаціях, нездатна знаходити зв'язки між незвичними поняттями та явищами. В наш час важливо використання інтерактивних технологій в учбовому процесі, оригінальних завдань, які розвивають не лише креативність мислення студентів, але й формують необхідні навички для учбової діяльності. Традиційна освітня система не завжди створює сприятливі умови для розвитку особистості з творчим мисленням. Освітня система має поєднувати чіткі навчальні цілі з можливістю творчої свободи. Для особистості з творчим мисленням особливо важливими є право на власну думку, можливість помилятися, експериментувати, працювати над власними проєктами та отримувати оцінку не лише за кінцевий результат, а й за процес пошуку та оригінальний підхід. В основі творчості лежить глобальна ірраціональна мотивація відчуження особистості від світу. Особистість здійснює певну діяльність заради задоволення своєї потреби. Ці потреби виступають як мотив діяльності. Для формування діяльнісної самореалізації особистості в освітньому просторі важливо мати уявлення про її психологічну структуру, про етапи становлення, психологічну готовність особистості до самореалізації, зв'язок самореалізації з

іншими психологічними феноменами особистості, а також про вади, що блокують прояв та розвиток самореалізації особистості в навчанні та професійній діяльності.

На основі проведеного теоретичного аналізу психологічних особливостей самоактуалізації студентів у процесі навчальної діяльності в умовах невизначеності освітнього простору зроблено висновок: студент як об'єкт освітнього простору – це особистість, яка перебуває під впливом освітнього середовища, його норм, вимог, цінностей, методів навчання та взаємодії з викладачами та іншими студентами. Водночас сучасний студент не може розглядатися лише як пасивний об'єкт впливу. Він є активним суб'єктом освітнього процесу, який здатний самостійно визначати цілі, обирати способи навчання, оцінювати власні результати та будувати індивідуальну освітню траєкторію. Самоактуалізація в психології розуміється як складний, багатовимірний і безперервний процес реалізації людиною власного потенціалу, що ґрунтується на внутрішній мотивації, прагненні до саморозвитку, автономії та творчої самореалізації. Для студентської молоді вона є однією з найважливіших умов особистісного і професійного становлення, що в умовах невизначеності освітнього простору стає ключовим чинником психологічної стійкості, ефективної навчальної діяльності та готовності до майбутньої професійної діяльності.

В умовах невизначеності освітнього простору цей процес набуває особливого значення. Зміни технологій, суспільства, професійного середовища, нестабільність умов навчання та необхідність швидко адаптуватися вимагають від студента не лише засвоєння готових знань, а й уміння самостійно навчатися, адаптуватися та приймати рішення. До основних умов самоактуалізації студента можна віднести: самопізнання, творчу свободу, рефлексію, психологічну безпеку, підтримку з боку викладачів, готовність до змін. Невизначеність може мати подвійний вплив, з одного боку вона викликає тривогу, невпевненість, зниження мотивації та труднощі у плануванні майбутнього. З іншого боку – саме відсутність готових відповідей стимулює студента до пошуку, творчості, самостійності та відкриття власних можливостей. Тому сучасний освітній простір має переходити від моделі «викладач передає знання-студент засвоює» до моделі «викладач створює умови – студент досліджує, обирає та розвивається». У ситуації невизначеності освітнього простору студент стає не просто об'єктом освітнього впливу, а активним суб'єктом власного розвитку. Самоактуалізація допомагає йому перетворювати невизначеність із джерела труднощів на простір для самопізнання, творчості, професійного становлення та реалізації власного потенціалу.

2.2. Психологічні особливості прояву стресостійкості студентської молоді в умовах воєнного стану

Стійкість до стресових чинників на етапі професійної підготовки обумовлена тим, що діяльність майбутніх фахівців в умовах невизначеності та стресів, пов'язаних із війною на території нашої країни, є напруженою в емоційному плані.

Навчальна діяльність студентів супроводжується такими стресами, як емоційне виснаження, фізична перенапруга, що не сприяє адаптації до складних умов життя в умовах війни, ситуаційних обмежень. Проведений аналіз теоретичних досліджень, представлених у науковій літературі, дозволяє констатувати, що вплив психологічних особливостей особистості на рівень стійкості до стресів залежить від міри вираженості окремих психологічних особливостей.

Ми живемо в складний час, повний стресів. На відміну від корисних для здоров'я коротких стресів, постійні перевтома, тривожність та довгостроковий стрес під час воєнного стану виснажують організм і можуть стати тригером депресії, посттравматичного синдрому та інших порушень психіки. Війна в Україні дала зрозуміти, що стреси воєнного часу впливають не лише на людей, що опинилися в зоні бойових дій або в окупації, але й на людей, що перебувають в тилу, за кордоном, зокрема, на студентську молодь.

Актуальність зазначеної проблеми нині має глобальний характер. Тому що, коли в Україні війна, студентам закладів вищої освіти важливо навчитися впоратися зі стресом та розвивати стресостійкість, щоб жодна надзвичайна ситуація не здатна була порушити процес навчання особистості.

Існує велика кількість досліджень, у яких підтверджується, що стрес супроводжує студентське життя, особливо на початковому етапі, під час екзаменаційних сесій. При цьому, коли існують ще стреси воєнного часу, студентам вкрай важливо не втрачати мотивацію до навчання.

Нині дослідження феномену стресостійкості активно розвивається. У зв'язку з цим виникають нові напрями в цій галузі. Великий інтерес викликає той факт, що стреси активно впливають на стан здоров'я та, як наслідок, на тривалість життя.

Проблему стресостійкості у сучасній психології вивчали вітчизняні та закордонні психологи – Кокун (2012), Корольчук (2009), Крайнюк (2007), Кравцова (2022), Титаренко (2011), Шевченко (2020) Selye (1974) та ін. Один з аспектів дослідження полягає в аналізі стресостійкості як психологічного ресурсу поведінки особистості у скрутній ситуації, вивченні копінг-стратегій, що нею застосовується, і копінг-ресурсів. У рамках дослідження стресостійкості видатні вчені Lazarus, Folkman (1994), Billings, Moos (2004) тривалий час аналізували, переважно, індивідуальні методи подолання стресу.

У психологічній науці існує багато досліджень, присвячених вивченню психологічних ресурсів особистості, пов'язаних зі стресом. Hobfoll (1999) класифікує ресурси за такими основами : по відношенню до індивіда; за структурою; за значенням для виживання. Психічну стійкість як психологічний ресурс розглядали Maddi, Kobasa (2004). Fromm (1991) виокремив основні психологічні ресурси, які здатні допомогти людині зберігати душевну рівновагу та адекватний працездатний стан без шкоди для здоров'я у період стресових ситуацій.

У своїх дослідженнях Ізард (Корольчук, 2009) описав положення про те, що стресостійкість детермінується динамічними (інтенсивність, гнучкість, лабільність) та змістовними (види емоцій та почуттів, їх рівень) характеристиками емоційного процесу. На думку автора, емоційними детермінантами стресостійкої поведінки є емоційна оцінка ситуації, емоційне передбачення ходу та результатів діяльності, емоційний досвід особистості (настанови, образи, минулі переживання).

Властивість стресостійкості на всіх рівнях її регуляції та прояву, означає стабільність функцій організму та психіки при впливі стрес-факторів, їх витривалість до зовнішніх впливів, функціональну пристосованість (адаптованість) людини до життя та діяльності в конкретних стресових умовах, та здатність компенсувати надмірні функціональні порушення при впливі стресів (Кокун, 2012).

Рівень стресостійкості особистості не являє собою щось незмінне. Під впливом різних чинників вона може як підвищуватися, так й знижуватися. Реалізація тих чи інших стратегій подолання стресу залежить також від таких характеристик, як рівень тривожності; локус контролю; рівень самооцінки; адаптивність; емоційна лабільність, ригідність, імпульсивність; інтровертованість – екстравертованість; мотивація на досягнення – уникнення та ін. (Корольчук, 2009).

Проведений аналіз теоретичних досліджень, представлених у науковій літературі, дозволяє констатувати, що вплив різних вище зазначених психологічних особливостей особистості на рівень стресостійкості залежить від міри вираженості окремих психологічних особливостей.

Стресостійкість не є вродженою, її можна сформувати та розвинути, сформувавши потрібні навички та вміння, змінивши ставлення людини до зовнішніх обставин.

Важливим компонентом у розвитку стресостійкості особистості є вміння усвідомлювати свої власні проблеми і вже згодом розв'язувати їх. Тому самосвідомість відіграє велику роль у формуванні навичок стресостійкості молодшої людини. На стресостійкість особистості і наслідки дії стресів опосередковано впливають об'єктивні і суб'єктивні психологічні характеристики стресової ситуації та її когнітивної репрезентації, типологічні, особистісні властивості, компетентність у подоланні стресових навантажень, копінгові, поведінкові та соціальні чинники, що зумовлюють індивідуальні прояви стресостійкості особистості (Кокун, 2012).

У науковій літературі також підкреслюється зв'язок між стресостійкістю та тривожністю. Більшість авторів – Lazarus, Folkman (1994); Billings, Moos (2004); Кокун (2012); Maddi, Kobasa (2004) відмічають пряму односпрямовану залежність міри вираженості тривожності та міри схильності до стресу. Тривожність детермінує, визначає всю систему відносин людини й має тісний зв'язок з властивостями нейродинамічного та темпераментного спектру: слабкою нервовою системою, невірноваженістю нервових процесів, сенситивністю та емоційною

збудливості. Інтерес викликають дослідження, в яких наголошується, що високотривожні люди при виконанні діяльності в стресових умовах відчують значне нервово-психічне напруження, викликане їх надмірною вимогливістю до себе.

Сучасний інтенсивний та напружений ритм життя в умовах воєнного стану призводить до збільшення гострих негативних тривожно-депресивних емоцій. Тому сучасні реалії вимагають від нас формування емоційної стійкості до стресових ситуацій (Крайнюк, 2007).

Збереження або підвищення стресостійкості особистості пов'язане з пошуком ресурсів, що допомагають їй в подоланні негативних наслідків стресових ситуацій. Під «ресурсами» мають на увазі внутрішні і зовнішні змінні, що сприяють психологічній стійкості у стресових ситуаціях. Можна сказати, що не існує цілісної концепції стресостійкості особистості. Кожен дослідник вносив власне в бачення стресостійкості, ґрунтуючись на основі своїх міркувань. В загальному плані, під поняттям стресостійкості слід розуміти здатність людини протистояти негативному впливу стрес-факторів, що зумовлено індивідуальним комплексом її вроджених і набутих психологічних і фізіологічних властивостей.

Основою стресостійкості можуть бути навички саморегуляції. Такі навички та механізми закладені в емоційній, когнітивній та поведінковій сферах особистості (Lazarus, Folkman, 1994).

Для досягнення саморегуляції кожна людина інтуїтивно, спираючись на свій життєвий досвід та психологічний резерв, використовує сукупність своїх копінг-механізмів та механізмів психологічного захисту.

Отже, саморегуляція та рівень її сформованості є одним із ефективних та дієвих ресурсів стресостійкості. Під саморегуляцією ми розумітимемо вплив особистості на власні конструкти, на саму себе. Результатом такого впливу може бути приведення у спокійний стан власних станів, приведення до норми власного функціонування. Перебуваючи у спокійному збалансованому стані, людина може адекватно проаналізувати ситуацію та прийняти оптимальне рішення.

Формування стресостійкості передбачає оволодіння навичками та техніками регулювання власних поведінкових реакцій на стрес. Особлива роль у становленні молодого фахівця належить освітнім установам. Саме там беруть початок процеси формування професійних якостей, характеру особистості майбутнього фахівця, професійна спрямованість, оволодіння навичками специфічної професійної поведінки (Крайнюк, 2007). Тому нині для закладів вищої освіти (ЗВО) все більшої актуальності набуває важливість навчання студентів не лише професійним навичкам, знанням та вмінням, а й розвиток у них таких якостей, як стресостійкість. Також стає актуальним запровадження у навчально-виховний процес ЗВО занять, спрямованих на навчання студентів технікам саморегуляції, прищеплення їм комунікативних навичок.

Актуалізація ресурсів стійкості до стресів на стадії професійної підготовки дозволяє оптимізувати освітній процес, сприяючи професійному становленню

майбутнього фахівця. Він носитиме не стихійний характер, а формувальний, поетапно підвищуючи рівень усвідомлення особистісних особливостей та змінюючи взаємодію особистісних та суб'єктивно-діяльних утворень у структурі стресостійкості студентів (Титаренко, 2011).

Під стресостійкістю ми будемо розуміти системну динамічну характеристику, визначальну здатність людини протистояти стресовому впливу чи впоратися з багатьма стресовими ситуаціями, активно перетворюючи їх чи пристосовуючись до них без шкоди для здоров'я та якості виконуваної діяльності.

Динамічність стресостійкості полягає в тому, що реакція людини на стрес – це не вроджена характеристика. Вона може формуватися з допомогою актуалізації та розвитку певних індивідуальних здібностей особистості. Ці можливості є ресурсами стресостійкості.

У розвитку стресостійкості дослідники виокремлюють три етапи. На першому відбувається інтерпретація ситуації, оцінка власних можливостей, моральних і фізичних, співвіднесення можливостей подолання стресової ситуації. На другому етапі відбувається оцінка змін, що відбуваються з особистістю у стані перебування у стресі.

Третій етап характеризується процесом адаптації. На цій стадії відбувається вибір шляху та напрямки подолання: пристосування чи протидія (Крапива, 2025).

Студентство – це час формування майбутнього фахівця, де рівень його стресостійкості впливає на успішність повсякденної діяльності та стиль життя. Так, студентський вік можна охарактеризувати за такими сферами, як *психологічна сфера* – наявність певних психологічних станів та властивостей, що є основою для психічних процесів, новоутворень та початку процесу адаптації до навчання у ЗВО; *соціальна сфера* – це становлення студента у соціумі, де демонструються міжособистісні взаємини, якості та риси студента, що яскраво будуть продемонстровані в ході адаптації до ЗВО; *біологічна сфера* – це інстинкти, фізична сила, тип нервової системи та ін. (Титаренко, 2011).

Студентів можна розглядати за такими групами відповідно до їхнього рівня прояву стресостійкості під час навчання у закладі вищої освіти (Крайнюк, 2007):

- стресостійкі люди – готові до змін та легко до них пристосовуються;
- стресонестійкі люди – важко адаптуються до нових умов життя та складно змінюють власні настанови, погляди та поведінку;
- стресотренувальні люди – завжди готові до змін та адаптуються поступово;
- стресогальмуючі люди – люди, що не здатні до змін під впливом навколишнього оточення.

Щодо шляхів формування стресостійкості у студентському віці, то слід зазначити, що до чинників, які формують стресостійкість студентів шляхом вибору успішних видів копінг-поведінки та здійснюють корекцію рівнів прояву тривожності, відносять (Шевченко, 2020): вміння розв'язувати проблеми та позитивне бачення майбутнього; схвалення своїх вчинків з боку оточуючих; індивідуально-

психологічні особливості людини (впевненість у собі, активність, оптимізм); задоволеність вибраною професією та позитивний емоційний фон.

Нарінгер (Титаренко, 2011) наголошує, що формування стресостійкості у студентському віці можливе завдяки здійсненню методу психологічного тренування, де мають бути використані вправи, що сприяють саморегуляції стану студента, активізації психічних функцій, мотивують студентів для розвитку тих чи інших компонентів психіки.

Емоційна реакція на стресову ситуацію призводить до стану тривожності або емоційної напруженості. Наслідком навчального стресу може бути невротичний розлад, функціональні захворювання нервової системи, коли страждає нервова система студента, ресурси виснажуються, примушуючи організм працювати на межі. Період навчання значно впливає на формування особистості, тому проблема навчального стресу у студентів досить актуальна (Титаренко, 2011; Кравцова, 2022). Хома та Дідух (Хома, Дідух, 2020). Дослідники стверджують, що стресостійкість у студентів визначається наявністю стресових чинників у студентському житті, насамперед таких, як складання іспитів та необхідність самовизначення у майбутній професійній діяльності.

Стресостійкість є однією з важливих професійних якостей майбутнього фахівця. Дослідники відзначають у своїх працях, що формування особистості на стадії професійної підготовки є найбільш важливим та доцільним. Це зумовлено тим, що в цей період особистість формується не лише як професіонал, а й як активний учасник соціальних взаємин.

Отже, на стадії професійної підготовки формування стресостійкості може мати не спонтанний, а цілеспрямований усвідомлений характер. Це своє чергу може сприяти ефективному становленню фахівця.

В сучасному суспільстві існує необхідність вивчення стресостійкості як здатності людини протистояти впливу стрес-факторів і розвитку патологічних станів. Індивідуальні особливості стресостійкості визначаються як динамічні в часі, залежні від зовнішніх і внутрішніх чинників та визначаються рівнем і розвиненістю окремих функцій цілісної системи і взаємодією визначених її чотирьох структурних компонентів – особистісного, соціального, типологічного та поведінкового (Крапива, 2025). Причому всі компоненти стресостійкості як психічної стійкості знаходяться в певному взаємозв'язку, можлива компенсація невиразності одних за рахунок більшої розвиненості інших.

Важливим компонентом у розвитку стресостійкості особистості є вміння усвідомлювати свої власні проблеми і вже згодом розв'язувати їх. Тому самосвідомість відіграє велику роль у формуванні навичок стресостійкості молодій людини. На стресостійкість особистості і наслідки дії стресорів опосередковано впливають об'єктивні і суб'єктивні психологічні характеристики стресової ситуації та її когнітивної репрезентації, типологічні, особистісні властивості, компетентність у подоланні стресових навантажень, копінгові, поведінкові і соціальні чинники, що зумовлюють індивідуальні прояви стресостійкості

особистості (Коун, 2012; Кравцова, 2022; Титаренко, 2011; Lazarus, Folkman, 1994).

Особистісна модель боротьби зі стресом вибудовується, спираючись на внутрішні суб'єктивні умови. Виходячи з того, що в основі психологічного стресу лежить пізнавальна оцінка загрози наявних можливостей, для подолання стресу потрібна опора на психічні та особистісні особливості, відтворення позитивного минулого досвіду суб'єкта. Низький рівень інтелекту та освіти є чинником ризику зниження стресостійкості. Дж. Роттер (Корольчук, 2009) вказує на те, що коефіцієнт інтелекту вище середнього та позитивний шкільний досвід є компенсаторними чинниками.

Стресостійкість проявляється в активній протидії стресовим чинникам, пристосуванні чи уникненні стресового впливу, що в будь-якому випадку пов'язане з особистісними змінами. Це дозволяє оптимізувати процес формування стресостійкості, приводить до розуміння, що будь-яка адаптація є тимчасовою та має свої прояви (Billings, Moos, 2004).

Отже, стресостійкість – це загальна якість особистості, що забезпечує високу ефективність діяльності та зберігає здоров'я людини. Особливо значимим рівень стресостійкості є в період студентства, тобто в період формування майбутнього фахівця.

Існує багато наукових підтверджень того, що навчальний стрес – невід'ємна складова життя студента. Стрес, який переживають студенти, може позначатися на їхньому навчанні (набутті, застосуванні і засвоєнні знань), що стає бар'єром в навчальній успішності. Зі свого боку труднощі з успішністю теж створюють дискомфорт, в результаті якого загальний стрес зростає. Підвищені вимоги до студентів, їх досягнень та успіхів сприяють виникненню у них переживань стресового характеру, а висока частота значних та значущих подій в період ранньої дорослості здатна підсилювати стрес та зменшувати стресостійкість. Особливо в умовах зовнішнього стрес-фактору воєнного стану у студентів відбувається низка стресових реакцій. Коли студент тривалий час перебуває в стресі, то стресова «сигналізація» не вимикається, і згодом він виснажується. Через що, у студента може знизитись загальний рівень стресостійкості, уважність та мотивація до навчальної діяльності.

У цілому як кожна людина, так і студент не сприймає стрес як надприродне явище, а розуміє, що це реакція на скупчення проблем, на нескінченний процес боротьби з щоденними труднощами, чинниками, що пов'язані з освітньою діяльністю або подіями в особистому житті. Повністю звільнити студента від психоемоційної напруги неможливо, але можна підвищити стійкість адаптаційних механізмів.

Для визначення психологічних особливостей стресостійкості студентів ЗВО в умовах воєнного стану було проведено емпіричне дослідження. З метою визначення тривожності студентів було використано опитувальник *«Шкала*

тривожності» (Шкала Тейлора, адаптація М. Пейсахова) (Федосюк, Подкоритова, 2024).

Мета: визначення рівня тривожності особистості.

Структура: тест містить 50 тверджень, на які обстежуваний повинний відповісти «так» чи «ні». Методика допомагає визначити рівень тривожності, відповідно: низький рівень, нижче середнього, середній, вище середнього, високий.

За результатами методики виявлено, що тривожність студентів є високою (табл. 2.1).

Таблиця 2.1.

Розподіл показників тривожності студентів, отриманих за допомогою Шкали Тейлора

Це може бути зумовлено тим фактом, що студенти ще недостатньо адаптувалися до життя в умовах воєнного стану, до життя в невизначеності, в перманентному стресі, що виявляється в їх схильності до тривожності, внутрішніх переживань, передчуття небезпеки.

Для визначення шкали емоцій, які переживають студенти в умовах воєнного стану було використано методику **«Диференціальна шкала емоцій»**

№ п/п	Рівні тривожності		
	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Респондент 1			44
Респондент 2			28
Респондент 3			29
Респондент 4		21	
Респондент 5			25
Респондент 6			40
Респондент 7			29
Респондент 8		21	
Респондент 9			44
Респондент 10	16		
Респондент 11		21	
Респондент 12			36
Респондент 13			40
Респондент 14	12		
Респондент 15			48
Респондент 16			26
Респондент 17			29
Респондент 18			28
Респондент 19		22	
Респондент 20			25

(К. Ізард).

Мета: визначення самооцінки особистості щодо 10 базових емоцій. До них відносять емоції інтересу, радості, здивування, горя, гніву, презирства, відрази, страху, сорому і провини.

Структура: методика включає 30 монополярних шкал, представлених прикметниками, що відповідають різним відтінкам емоційних переживань. Досліджуваному пропонується оцінити міру вираженості кожного емоційного переживання за п'ятибальною шкалою: від його повної відсутності (1 бал) до максимальної вираженості (5 балів).

За результатами цієї методики зроблено висновок, що студенти переживають різні емоції, в основному, на помірному рівні – це означає те, що в них помірний рівень позитивного емоційного ставлення до наявної ситуації; помірний рівень негативного емоційного ставлення до теперішньої ситуації; помірний рівень щодо стійких індивідуальних переживань тривожно-депресивного комплексу емоцій, що опосередковують суб'єктивне ставлення до наявної ситуації.

В сучасних умовах воєнного стану це є нормально, тому що під час стресу людина не може повноцінно та виражено радіти, відчувати радість, або виражено злитися і агресувати. Під час стресу організм намагається зберігати енергію, тому всі наші емоційні переживання можуть бути закапсульовані та приглушені. Звичайно, в різних ситуаціях ми відчуваємо і яскраво виражені ейфорію, страх, провину, але вони тимчасові.

Спираючись на співвідношення індивідуальних показників студентів, можемо констатувати, що у більшості студентів домінуючим є помірний рівень емоційних переживань за всіма трьома показниками. Виражена міра переживань переважає в показниках тривожно-депресивних емоцій. Сильна міра емоційних переживань виражена у переживанні гострих негативних емоцій в наявній ситуації.

Отже, підсумовуючи результати дослідження рівня стресостійкості студентів в умовах воєнного стану, нами було з'ясовано, що під час війни студенти мають низький рівень стресостійкості, що спричинено високим рівнем стресу, тривожності та сильним переживанням гострих негативних та тривожно-депресивних емоцій. Для підвищення стресостійкості та зниження переживання стресу у студентів потрібно розробити програму з розвитку стресостійкості у молодів в умовах воєнного стану.

Для визначення ставлення студентів до новин в умовах воєнного стану та впливу новин на емоційний та фізичний стан студентів було розроблено *авторську анкету*, що містить 10 запитань.

Мета: визначити ставлення студентів до новин в умовах воєнного стану; дослідити вплив новин на емоційний та фізичний стан студентів.

Структура: анкета містить 10 запитань, які допомагають визначити ставлення студентів до воєнних новин, та оцінити власний стан, емоційні переживання.

Аналіз результатів визначається за такими показниками:

Скільки часу в день ви виділяєте на перегляд новин?

Під час перегляду новин чи відчуваєте ви тривожність, підвищене серцебиття?

Чи обговорюєте ви новини разом з сім'єю, друзями?

Чи є у вас те, що раніше приносило вам радість, а тепер перестало радувати?

Які емоції у вас виникають під час перегляду новин?

Які відчуття в тілі виникають при перегляді новин?

Вам приносить задоволення виконання щоденних справ?

Ви в стані зосередитися на тому, що робите?

Ви відчуваєте впевненість в своїх силах?

Що вам допомагає справитись зі стресом?

Вище названі надійні методики повністю відповідають поставленій меті й завданням нашого психологічного дослідження, а також включають в себе проведення якісного і кількісного аналізу експериментальних даних, з використанням методів математичної статистики при їх обробці, які є невід'ємним компонентом, щодо ефективного проведення цього психологічного дослідження.

Результати свідчать про те, що в умовах воєнного стану студенти проводять більше часу за читанням та переглядом новин. Це спричинене підвищеним переживанням, тривоги з приводу ситуації в країні, місті.

На запитання «Які емоції у вас виникають під час перегляду новин?» студенти мали обрати емоції з такого переліку: гнів, злість, агресія, роздратування, відчай, апатія, тривога, нічого не відчуваю.

Результати відповідей свідчать про те, що студенти виявляють більш агресивні емоції під час перегляду новин, зокрема перевищують показники таких емоцій: тривоги, роздратування, гніву, злості.

Для визначення шляхів боротьби зі стресом у студентів було поставлено запитання «Що вам допомагає впоратись зі стресом?». Студенти мали вказати: спорт (біг, йога, тренажерний зал); спілкування з сім'єю, друзями; хобі (малювання, читання книг); самоаналіз, саморозвиток на основі минулого досвіду; віра в свої сили, в релігію, в прикмети, знаходження смислів в теперішніх подіях; релаксація, масаж, прогулянки; написати свій варіант. Показники шляхів боротьби зі стресом студентів ми можемо бачити на рис. 2.1.

Відповідно до співвіднесення показників шляхів боротьби зі стресом у студентів, ми можемо спостерігати, що більшість респондентів обрали спілкування, спорт та самоаналіз.

Це означає, що в стресовій ситуації студентам легше переключити свою увагу на спілкування з рідними, друзями, щоб проговорити свої проблеми; на спорт, тобто виплеснути свої емоції через тіло; самоаналіз, тобто на когнітивному рівні зрозуміти причинно-наслідкові зв'язки, відслідкувати попередній досвід боротьби зі стресом.

Показники рівня тривожності під час перегляду новин студентів в умовах воєнного стану свідчать що студенти оцінювати свою тривожність від 5 до 8 балів.



Рис. 2.1. Показники шляхів боротьби студентів зі стресом

Підсумовуючи результати авторської анкети на визначення ставлення студентів до новин в умовах воєнного стану та вплив новин на емоційний, фізичний стан студентів в умовах воєнного стану, можна констатувати той факт, що потрібен соціально-психологічний тренінг розвитку стресостійкості, щоб допомогти студентам підвищити рівень стресостійкості, знизити рівень тривожності та переживання негативних емоцій.

Метою соціально-психологічного тренінгу має бути розвиток стресостійкості студентів ЗВО, шляхом усвідомлення своєї життєвої позиції, формування ефективних комунікативних умінь у процесі спілкування, отримання навичок самоконтролю та саморегуляції емоційного стану.

Діагностики домінуючих копінг-стратегій студентів здійснювалась за допомогою методики «*Індикатор копінг-стратегій*», розробленої Дж. Амірханом (адаптація М. Крапива).

Дж. Амірхан методом факторного аналізу розробив три основні групи копінг-стратегій, які формуються людиною протягом її життя і потім застосовуються в процесі її перебігу: стратегія розв'язання проблеми, стратегія пошуку соціальної підтримки та стратегія уникнення

У ході дослідження нами було проаналізовано дані, що описують копінг-стратегії, що застосовуються студентами у різних життєвих ситуаціях.

Аналіз домінуючих копінг-стратегій у студентів представлений у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2.

Аналіз домінуючих копінг-стратегій

Рівень стресу	Розв'язання проблеми	Пошук соціальної підтримки	Уникнення проблеми
Високий	4,6%	9%	-
Середній	60,6%	56,1%	10,6%
Низький	31,8%	28,8%	83,3%
Дуже низький	3%	6,1%	6,1%

Середні значення виявлених копінгів-стратегій, які застосовують студенти, представлені в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3.

Середні значення копінг-стратегій

Середні значення	Розв'язання проблеми	Пошук соціальної підтримки	Уникнення
Виявленні	23	21	19

Як показало дослідження, стратегії «Розв'язання проблеми» та «Пошук соціальної підтримки» у більшості респондентів розвинені на середньому рівні. Ці стратегії є активними під час розв'язання складних життєвих ситуацій. Індивіди, що застосовують такі моделі поведінки, при зіткненні з труднощами намагаються активно знайти рішення завдання. Вони застосовують різні ходи, шукають інформацію у різних джерелах, радяться з близькими та значущими людьми. Такі моделі поведінки можуть сприяти продуктивному виходу зі складної ситуації. «Уникнення проблеми» – пасивна модель поведінки. Людина може робити вигляд, що неприємностей не існує, ховати голову в пісок, чекати, що складність вирішиться сама собою, або взагалі ігнорувати проблему і йти в себе. Можливі ситуації, коли найкращою дією буде бездіяльність. Однак, переважання саме цієї однієї стратегії та невміння застосовувати інші, може бути деструктивним та негативно позначатися на самооцінці. Стратегія уникнення проблеми не є провідною у 89,4% студентів.

Ще однією конструктивною стратегією поведінки у подоланні стресових ситуацій є проактивне подолання. Проактивне подолання – це процес, пов'язаний із цілепокладанням. Проактивні індивіди володіють навичками щодо визначення

цілей та акумуляції ресурсів для їх досягнення. Проактивне подолання на середньому рівні виявлено у 57,6% опитуваних, а на високому (вище 45) – у 30,3% студентів. Це говорить про те, що студенти здебільшого здатні концентруватися на поставлених цілях, вміють докладати зусиль щодо формування ресурсів, що сприяють досягненню цих цілей. 12,1% респондентів показали досить низький рівень розвитку навичок проактивного подолання. Проактивне подолання – комплексна характеристика, яка показує, наскільки індивід має навички досягнення мети, наскільки він здатний концентруватися на поставленій меті, оптимально підбирати кошти для її досягнення. Низький рівень її розвитку може сигналізувати у тому, що у таких індивідів під час зіткнення зі стресами можуть домінувати деструктивні шляхи дій, що у своє чергу може перешкоджати самореалізації, знижувати загальний рівень потенціалу, активності, і навіть знижувати загальний рівень стресостійкості.

Отже, в ході проведеного дослідження ми розглянули підходи до проблеми стресостійкості, ресурсів стресостійкості, вивчили особливості та методи їхньої актуалізації. Нами була розроблена програма з актуалізації ресурсів стресостійкості, спрямована на виявлення та розвиток ресурсних станів.

Вивчивши існуючу проблему, ми дійшли висновку про те, що розвиток таких якостей, як емоційна витривалість, психологічна стійкість, прийняття себе є найбільш важливими актуальними саме на етапі професійної підготовки. Саме в цей період на етапі здобуття професії відбувається розвиток професійно важливих особистісних якостей, їх структурування та систематизування, формування професійної придатності особистості.

Проаналізувавши роботи вітчизняних та зарубіжних учених, які вивчають питання стресостійкості, ми дійшли висновку про те, що актуалізація та розвиток ресурсів стресостійкості у студентів на етапі професійної підготовки сприяє формуванню цілісної особистості фахівця, що володіє такими якостями, як впевненість у власних силах, спокій та витривалість в екстремальних ситуаціях, уміння відновлюватися після напруженої роботи, як фізичної, так і психологічної. На цьому етапі дуже важливо знайомити майбутніх фахівців з їхніми внутрішніми можливостями, це сприятиме гармонійному розвитку фахівця, здатного протидіяти стресам і відновлюватися після них.

Метою нашої роботи є дослідження індивідуальних ресурсів стресостійкості особистості на етапі професійної підготовки та способів їхньої актуалізації. Для цього нами було проведено дослідження на виявлення рівня стресу у студентів, діагностовано їх індивідуальні особливості щодо ресурсних станів та проведено аналіз кореляційних взаємозв'язків, що пояснює залежність стресостійкості від виражених індивідуальних особливостей студентів.

На основі отриманих результатів нами були зроблені висновки, що дозволяють розробити та обґрунтувати програму, що розвиває ресурси стресостійкості, що навчає навичкам саморегуляції та відновлення, тобто сприяє зниженню рівня стресу.

2.3. Психологічні особливості плекання резильєнтності у суб'єктів освітнього простору

Кожне століття історії України позначене боротьбою українського народу за збереження державності, ідентичності та самого існування нації. Не стало винятком і ХХІ століття, в перші десятиліття якого Україна пережила дві революції, початок російсько-української війни у 2014 році та повномасштабне вторгнення росії у лютому 2022 року. А це ж лише початок століття! Війна, окрім очевидних матеріальних і людських втрат, має також глибокі психологічні наслідки, які часто залишаються менш помітними, але водночас є надзвичайно значущими. Війна змінює людей – як цивільних, так і військових, трансформуючи їхній світогляд, поведінкові моделі та емоційний стан (Євченко, 2022). Це об'єктивна реальність, яку необхідно прийняти та осмислити. Очевидним є й те, що українське суспільство загалом не було психологічно готовим до таких масштабних змін у 2022 році. Наразі сучасний освітній простір функціонує в умовах безпрецедентних соціальних, економічних та політичних викликів. Учні, студенти, педагоги, батьки та психологи опинилися в ситуації тривалого стресу, невизначеності, втрат і необхідності адаптуватися до нових умов життя та діяльності.

За таких обставин особливої актуальності набуває проблема резильєнтності як здатності особистості зберігати психологічну стійкість, відновлювати внутрішню рівновагу після несприятливих подій та продовжувати особистісний розвиток попри труднощі. Резильєнтність дедалі частіше розглядається не лише як індивідуальна характеристика людини, а як важливий ресурс функціонування освітніх систем, громад та суспільства загалом (Кокун, Мельничук, 2023).

Освітній простір є особливим соціально-психологічним середовищем, у межах якого відбувається не лише засвоєння знань, а й формування життєвих цінностей, моделей поведінки, соціальних навичок та психологічних ресурсів особистості. Саме тому плекання резильєнтності стає одним із пріоритетних завдань сучасної освіти (Максименко, Карамушка, Панок, 2023).

Феномен резильєнтності привертає увагу науковців різних галузей знань: психології, педагогіки, соціології, медицини та нейронаук. Попри значну кількість досліджень, єдиного визначення цього поняття досі не існує.

Термін «резильєнтність» походить від латинського слова *resilio*, що означає «відскакувати», «повертатися до попереднього стану». У психології під резильєнтністю розуміють здатність особистості успішно адаптуватися до несприятливих умов, долати труднощі та зберігати психічне здоров'я, навіть за наявності значних ризиків (Feder, Fred-Torres, Southwick, Charney, 2019).

Суттєвий внесок у розвиток концепції резильєнтності зробила Е. Мастен. Дослідниця запропонувала концепцію «ordinary magic», відповідно до якої резильєнтність не є винятковою властивістю окремих людей, а базується на

природних механізмах людського розвитку та адаптації (Masten, Lucke, Nelson, Stallworthy, 2021).

Особливого значення набуває екологічний підхід М. Унгара, який розглядає резильєнтність як результат взаємодії особистості та середовища (Ungar, 2021). Відповідно до цього підходу, психологічна стійкість формується не лише завдяки внутрішнім ресурсам людини, але й через доступ до підтримувальних соціальних систем, безпечного освітнього середовища, родини та громади.

Не менш важливим є салютогенний підхід А. Антоновського (Макієнко, Гершанов, 2023). На відміну від традиційної орієнтації на патологію та дефіцити, вчений пропонує зосереджувати увагу на факторах здоров'я та ресурсах особистості. Центральним поняттям його концепції є «почуття когерентності» – здатність людини сприймати світ як зрозумілий, керований та осмислений.

У контексті воєнних подій особливого значення набуває концепція посттравматичного зростання, розроблена Р. Тедескі та Л. Калгуном (Tedeschi, Calhoun, 2009). Вона передбачає можливість позитивних особистісних змін після переживання травматичних подій, зокрема поглиблення міжособистісних стосунків, переосмислення життєвих цінностей, посилення відчуття особистісної сили та духовного розвитку. Резильєнтність є складним багатокомпонентним утворенням, яке інтегрує когнітивні, емоційні, поведінкові, соціальні та смислові характеристики особистості (Чиханцова, 2021; 2025).

Когнітивний компонент пов'язаний із особливостями сприйняття та інтерпретації життєвих подій. Резильєнтні особистості схильні оцінювати труднощі як тимчасові та такі, що можуть бути подолані. Вони демонструють когнітивну гнучкість, здатність до рефлексії та пошуку альтернативних способів вирішення проблем.

Емоційний компонент включає здатність усвідомлювати власні переживання, регулювати емоційні стани та відновлювати емоційну рівновагу після стресових подій. Важливо зазначити, що резильєнтність не передбачає відсутності негативних емоцій. Навпаки, вона передбачає здатність конструктивно переживати страх, тривогу, сум чи гнів без руйнівного впливу на особистість.

Поведінковий аспект резильєнтності проявляється у здатності до активного подолання труднощів, використанні конструктивних копінг-стратегій, наполегливості та готовності брати відповідальність за власне життя.

Соціальна складова резильєнтності пов'язана зі здатністю вибудовувати підтримувальні міжособистісні стосунки, звертатися по допомогу та бути включеним у соціальні мережі підтримки.

Особливого значення набуває смислова сфера особистості. Наявність життєвих цілей, переконань та цінностей дозволяє людині знаходити внутрішні опори навіть у найскладніших життєвих ситуаціях.

Освітній простір є важливим чинником формування психологічної стійкості особистості. Він охоплює систему взаємовідносин між усіма учасниками

освітнього процесу та створює умови для соціалізації, розвитку та самореалізації особистості (Маслюк, 2023).

Психологічно безпечне освітнє середовище характеризується атмосферою довіри, взаємоповаги, підтримки та прийняття. Саме в таких умовах формується базове відчуття безпеки, яке є фундаментом розвитку резильєнтності.

Особливу роль у формуванні резильєнтності відіграють педагоги. Через власну поведінку вони виступають моделями подолання труднощів для учнів і студентів. Емоційно стабільний та психологічно ресурсний педагог здатний створювати умови для розвитку життєстійкості вихованців.

Важливим елементом освітнього простору є психологічна служба. Її діяльність спрямована на психологічну просвіту, профілактику дезадаптації, кризове консультування та формування навичок самодопомоги.

Психологічні особливості плекання резильєнтності у різних суб'єктів освітнього простору (Титаренко, Ларіна, 2020).

Учні та студенти. У дитячому та юнацькому віці резильєнтність формується через розвиток навичок саморегуляції, позитивної самооцінки, соціальної компетентності та почуття власної ефективності. Важливими чинниками виступають: підтримка значущих дорослих; позитивний досвід подолання труднощів; розвиток емоційного інтелекту; залучення до спільної діяльності; формування життєвих перспектив. Особливо актуальним є розвиток критичного мислення та інформаційної стійкості в умовах інформаційної війни.

Педагоги. Професійна діяльність педагогів належить до емоційно напружених видів праці. В умовах війни вони часто виконують функції не лише вчителя, а й наставника, кризового комунікатора та психологічного посередника між дитиною і світом. Плекання професійної резильєнтності педагогів передбачає: профілактику професійного вигорання; розвиток емоційної компетентності; формування навичок самодопомоги; підтримку професійної ідентичності; розвиток професійних спільнот підтримки.

Батьки. Важливу роль у розвитку резильєнтності дітей відіграє сім'я. Емоційно стабільні батьки здатні створювати атмосферу безпеки, що сприяє формуванню стійкості дитини до стресу. Сімейна резильєнтність проявляється у здатності родини спільно долати труднощі, підтримувати позитивні взаємини та адаптуватися до нових життєвих умов.

У сучасних дослідженнях виокремлюють кілька груп ресурсів резильєнтності (Acosta, Chandra, Madrigano, 2017).

Особистісні ресурси: самооцінка, самоефективність, оптимізм, саморегуляція.

Соціальні ресурси: підтримка родини, друзів, педагогів та громади.

Духовні ресурси: віра, моральні цінності, світоглядні переконання.

Смислові ресурси: життєві цілі, відчуття місії, усвідомлення значущості власної діяльності.

Культурні ресурси: традиції, історична пам'ять, національна ідентичність.

Особливої ваги в умовах війни набуває колективна резильєнтність громади, яка забезпечує відчуття згуртованості та взаємної підтримки.

Сучасний психологічний супровід розвитку резильєнтності ґрунтується на ресурсно-орієнтованому та травма-інформованому підходах.

Основними напрямками роботи є: психоедукація; тренінги розвитку резильєнтності; формування навичок саморегуляції; розвиток емоційного інтелекту; навчання конструктивним копінг-стратегіям; групи психологічної підтримки; кризове консультування.

Важливим інструментом є мультимодальна модель BASIC Ph М. Лахада, яка дозволяє визначати індивідуальні ресурси подолання стресу через віру, емоції, соціальні контакти, уяву, когнітивні стратегії та фізичну активність.

В українському освітньому просторі важливим кроком стало впровадження програми Міністерства освіти і науки України «Плекання резильєнтності в освітніх закладах», яка спрямована на формування культури психологічної стійкості серед усіх учасників освітнього процесу (Плекання резильєнтності в освітніх закладах (Наказ МОН) № 889, 2023).

Важливим теоретичним аспектом дослідження резильєнтності є розуміння ролі суб'єктності особистості у процесі подолання життєвих труднощів. У сучасній психології суб'єктність розглядається як здатність людини бути активним творцем власного життя, усвідомлювати себе джерелом діяльності та відповідальним учасником життєвих подій. Саме суб'єктна позиція дозволяє особистості не лише реагувати на зовнішні обставини, а й активно впливати на них, змінювати власні стратегії поведінки та знаходити нові способи адаптації.

У контексті резильєнтності суб'єктність виступає важливим психологічним механізмом подолання кризових ситуацій. Людина, яка займає активну життєву позицію, значно легше переносить стресові події, оскільки сприймає себе не жертвою обставин, а суб'єктом власного життя. Навіть у ситуаціях обмеженого контролю над зовнішніми подіями вона здатна зберігати контроль над власними рішеннями, емоціями та поведінкою (Kokun, 2023).

Особливої актуальності питання розвитку суб'єктності набуває в освітньому просторі. Освіта покликана не лише формувати систему знань, а й сприяти становленню особистості як активного суб'єкта життєдіяльності. У цьому контексті резильєнтність і суб'єктність виступають взаємопов'язаними феноменами. Чим вищий рівень суб'єктності особистості, тим більшою мірою вона здатна мобілізувати внутрішні ресурси для подолання труднощів. Водночас успішне подолання життєвих викликів зміцнює відчуття компетентності та власної ефективності, що сприяє подальшому розвитку суб'єктної позиції.

Однією з найважливіших умов розвитку резильєнтності є психологічна безпека освітнього середовища. Поняття психологічної безпеки охоплює сукупність умов, за яких особистість відчуває захищеність, прийняття, повагу до власної гідності та можливість вільного самовираження. Відчуття безпеки є базовою

психологічною потребою людини, без задоволення якої неможливий повноцінний розвиток особистості.

У ситуації тривалого стресу, спричиненого війною, проблема психологічної безпеки набуває особливого значення. Часті повітряні тривоги, вимушене переміщення, втрата звичного способу життя, невизначеність майбутнього створюють додаткові ризики для психічного здоров'я учасників освітнього процесу. За таких умов освітній заклад може виступати одним із небагатьох стабільних середовищ, яке забезпечує відчуття передбачуваності та психологічної підтримки.

Психологічно безпечне освітнє середовище характеризується наявністю довірливих міжособистісних стосунків, справедливих правил взаємодії, підтримкою індивідуальних особливостей кожного учасника освітнього процесу та відсутністю психологічного насильства. Важливою умовою є також створення атмосфери, в якій учні, студенти та педагоги можуть відкрито висловлювати свої думки, емоції та переживання без страху осуду чи приниження.

Психологічна безпека сприяє формуванню почуття приналежності до спільноти, розвитку довіри та соціальної підтримки, які є важливими складовими резильєнтності. Саме через позитивні соціальні зв'язки людина отримує емоційну підтримку, нові моделі подолання труднощів та можливість відновлення внутрішніх ресурсів.

Дослідження останніх років свідчать, що психологічна безпека освітнього середовища позитивно пов'язана з академічною успішністю, психологічним благополуччям, рівнем адаптації та життєстійкості учасників освітнього процесу. Водночас дефіцит безпеки може призводити до зростання тривожності, емоційного виснаження, міжособистісних конфліктів та зниження навчальної мотивації.

Таким чином, розвиток резильєнтності суб'єктів освітнього простору неможливо розглядати поза контекстом їхньої суб'єктності та психологічної безпеки середовища. Саме поєднання внутрішньої активності особистості із зовнішньою підтримкою створює передумови для успішної адаптації до складних життєвих обставин, збереження психологічного здоров'я та подальшого особистісного розвитку.

Тривалий час у психологічній науці основна увага приділялася негативним наслідкам травматичних подій для психічного здоров'я людини. Вивчалися посттравматичний стресовий розлад, депресивні стани, тривожні розлади, емоційне виснаження та інші дезадаптивні наслідки пережитих криз. Водночас сучасні дослідження свідчать про те, що травматичний досвід не завжди призводить виключно до негативних змін. За певних умов складні життєві випробування можуть стати поштовхом до особистісного розвитку, перегляду життєвих цінностей та відкриття нових внутрішніх ресурсів. У зв'язку з цим у психології сформувалася концепція посттравматичного зростання, яка розглядає позитивні психологічні зміни як результат успішного подолання кризових і травматичних подій. Основоположниками цього підходу вважаються Р. Тедескі та Л. Калгун, які

визначають посттравматичне зростання як процес позитивних особистісних трансформацій, що виникають у результаті боротьби людини з надзвичайно складними життєвими обставинами (Tedeschi, Calhoun, 2009).

Посттравматичне зростання не є прямим наслідком травми. Сам по собі травматичний досвід не гарантує позитивних змін. Вирішальне значення має спосіб осмислення пережитих подій, наявність підтримувального соціального середовища та здатність особистості мобілізувати внутрішні ресурси. Саме тому резильєнтність виступає одним із ключових чинників посттравматичного зростання.

У контексті освітнього простору особливого значення набуває здатність учасників освітнього процесу знаходити нові смисли в умовах воєнних викликів. Пережитий досвід втрат, невизначеності та тривалого стресу може сприяти глибшому усвідомленню цінності життя, людських взаємин, професійної діяльності та власної відповідальності за майбутнє.

Для учнів та студентів посттравматичне зростання може проявлятися через розвиток зрілості, самостійності, відповідальності та громадянської свідомості. Молодь, яка переживає складні соціальні події, часто швидше дорослішає, починає більш усвідомлено ставитися до власного життя та професійного майбутнього. Водночас позитивні зміни не відбуваються автоматично. Вони потребують належного психологічного супроводу та створення умов для безпечного осмислення пережитого досвіду.

У педагогів посттравматичне зростання може проявлятися у посиленні професійної ідентичності, усвідомленні соціальної значущості власної діяльності та розвитку нових професійних компетентностей. Практика останніх років показує, що багато освітян змогли успішно адаптуватися до нових умов діяльності, опанувати дистанційні технології навчання, розширити власні навички психологічної підтримки учнів та колег. Подібні зміни свідчать про високий потенціал професійної резильєнтності педагогічної спільноти.

Особливу роль у процесах посттравматичного зростання відіграє смислотворення. Ще В. Франкл наголошував на тому, що людина здатна витримувати надзвичайно складні життєві випробування за умови збереження сенсу власного існування. У ситуації війни пошук нових смислів стає одним із провідних механізмів психологічної адаптації. Людина починає інакше оцінювати власні життєві пріоритети, міжособистісні стосунки, професійну діяльність та суспільну відповідальність.

У сучасних дослідженнях виокремлюють декілька основних напрямів посттравматичного зростання: поглиблення міжособистісних взаємин; відкриття нових життєвих можливостей; посилення відчуття особистісної сили; духовний розвиток; переосмислення цінності життя.

Усі зазначені зміни можуть відбуватися і серед суб'єктів освітнього простору за умови наявності відповідних психологічних та соціальних ресурсів.

Важливим чинником посттравматичного зростання є колективна резильєнтність освітньої спільноти. В умовах війни навчальні заклади часто стають осередками взаємної підтримки, волонтерської діяльності, громадянської активності та соціальної згуртованості. Спільне переживання труднощів сприяє формуванню почуття єдності та відповідальності, що позитивно впливає на психологічне благополуччя учасників освітнього процесу.

Психологічний супровід посттравматичного зростання передбачає не лише допомогу в подоланні негативних наслідків травматичних подій, а й створення умов для виявлення внутрішніх ресурсів особистості. У цьому контексті важливими є практики рефлексії, наративного осмислення життєвого досвіду, розвитку емоційної компетентності, формування навичок саморегуляції та підтримки позитивного бачення майбутнього.

Таким чином, резильєнтність виступає не лише механізмом психологічного відновлення після кризових подій, а й важливою передумовою посттравматичного зростання особистості. В освітньому просторі вона сприяє формуванню здатності конструктивно переживати життєві труднощі, знаходити нові смисли та використовувати кризовий досвід як ресурс подальшого особистісного й професійного розвитку. У сучасних умовах воєнних викликів саме поєднання резильєнтності та посттравматичного зростання створює підґрунтя для відновлення психологічного благополуччя суб'єктів освіти та розвитку їхнього потенціалу в майбутньому.

В емпіричному дослідженні в 2025 році взяли участь 84 суб'єкти освітнього простору. Серед респондентів переважали жінки (92,9%), частка чоловіків становила 7,1%. За місцем проживання найбільшу групу становили мешканці м. Києва (57,1%), Київської області (15,5%), Житомирської області (9,5%), Харківської області (4,8%), а також інших регіонів України. За рівнем освіти переважали особи з вищою освітою (94,0%), незакінчену вищу освіту мали 3,6% опитаних, науковий ступінь – 2,4%. За віком респонденти розподілилися таким чином: 20–30 років – 28,6%, 30–60 років – 71,4%.

Зведені результати за методиками «Шкала позитивного ментального здоров'я», BRCS, CD-RISC-10 представлено в табл. 2.4.

Таблиця 2.4.

Зведені результати емпіричного дослідження резильєнтності освітян

Методика	M	SD	Min	Max
Шкала позитивного ментального здоров'я (PMH)	24,80	5,94	7	35
BRCS	15,20	2,55	4	20
Шкала резильєнтності Коннора–Девідсона (CD-RISC-10)	25,63	5,52	11	37

Аналіз результатів за «Шкалою резильєнтності Коннора – Девідсона» засвідчив достатньо високий рівень психологічної стійкості респондентів ($M = 25,63$; $SD = 5,52$). Отримані дані свідчать про наявність у більшості учасників дослідження сформованих адаптаційних ресурсів, здатності долати життєві труднощі та відновлювати психологічну рівновагу після стресових подій.

За методикою «Шкала позитивного ментального здоров'я» середній показник становив 24,80 бали ($SD = 5,94$), що характеризує досліджуваних як осіб із переважно позитивним сприйняттям власного життя, достатнім рівнем психологічного благополуччя та задоволеності життям.

Середнє значення за методикою BRCS становило 15,20 бали ($SD = 2,55$), що свідчить про сформованість адаптивних способів подолання стресових ситуацій та схильність респондентів використовувати конструктивні поведінкові стратегії. Отримані середні значення свідчать про достатньо високий рівень психологічних ресурсів досліджуваних.

З метою встановлення взаємозв'язків між отриманими показниками проведено кореляційний аналіз Спірмена, табл. 2.5.

Таблиця 2.5.

Кореляційний аналіз емпіричного дослідження резильєнтності освітян

Змінні	r_s	p
PMH ↔ CD-RISC	0,522	<0,001
PMH ↔ BRCS	0,471	<0,001
BRCS ↔ CD-RISC	0,489	<0,001

Найсильніший зв'язок виявлено між позитивним ментальним здоров'ям та резильєнтністю ($r_s = 0,522$; $p < 0,001$). Це означає, що зі зростанням рівня позитивного ментального здоров'я підвищується здатність особистості адаптуватися до несприятливих життєвих обставин та долати труднощі.

Також встановлено позитивний зв'язок між позитивним ментальним здоров'ям та резильєнтним копінгом ($r_s = 0,471$; $p < 0,001$), що свідчить про важливість психологічного благополуччя як чинника використання конструктивних стратегій подолання стресу.

Позитивна кореляція між BRCS та CD-RISC ($r_s = 0,489$; $p < 0,001$) підтверджує, що ефективне використання резильєнтних копінг-стратегій пов'язане з вищим рівнем загальної резильєнтності особистості.

Резильєнтність є ключовим психологічним ресурсом особистості в умовах сучасних суспільних викликів. Її розвиток забезпечує здатність людини адаптуватися до складних життєвих обставин, зберігати психологічне благополуччя та продовжувати особистісне зростання. Результати дослідження засвідчили, що позитивне ментальне здоров'я виступає центральним психологічним ресурсом плекання резильєнтності суб'єктів освітнього простору. Саме цей показник продемонстрував найтісніший зв'язок із загальною резильєнтністю ($r_s = 0,522$; $p < 0,001$). Отримані дані дозволяють розглядати позитивне ментальне здоров'я як важливий чинник психологічної стійкості особистості в умовах тривалого стресу та невизначеності.

Плекання резильєнтності у суб'єктів освітнього простору є багатовимірним процесом, що охоплює розвиток особистісних, соціальних, духовних та смислових ресурсів. Важливими умовами цього процесу виступають психологічно безпечне освітнє середовище, підтримувальні міжособистісні взаємини, професійна діяльність психологічної служби та впровадження сучасних програм психологічного супроводу.

В умовах війни та післявоєнного відновлення України формування резильєнтності стає не лише завданням окремої особистості, а й важливою передумовою розвитку освітньої системи та суспільства загалом.

2.4. Психологічні ресурси адаптації учасників освітнього простору в умовах його невизначеності

У цьому розділі здійснено теоретичне узагальнення результатів досліджень щодо адаптації учасників освітнього простору до умов невизначеності. Під «учасниками освітнього простору» розуміються студенти, викладачі, управлінці (адміністрація) та ширший контекст освітньої інфраструктури, оскільки механізми адаптації виявляються на різних рівнях – від індивідуально-психологічного до інституційного. Водночас центральним об'єктом аналізу залишаються психологічні механізми навчання й педагогічні практики, які або підсилюють

адаптивність, або, за певних умов, сприяють формуванню неадаптивних траєкторій (Moffett et al., 2021; Moffett et al., 2022; Lazarus et al., 2024). Невизначеність має різні форми та джерела, а отже, продукує відмінні вимоги до когнітивної регуляції, емоційної саморегуляції, соціального навчання й педагогічного дизайну (Turner et al., 2023; Topel et al., 2023; Pulcu & Browning, 2025). Саме тому адаптацію до невизначеності коректно розглядати як багатокомпонентний процес. По-перше, як здатність вибудовувати ефективні стратегії навчання в середовищі зі змінними правилами; по-друге, як здатність витримувати афективне навантаження, яке породжують неоднозначність і непередбачуваність; по-третє, як здатність підтримувати продуктивні соціальні взаємодії та довіру в умовах неповноти інформації (Lamba et al., 2020; Turner et al., 2023; Topel et al., 2024). Завдяки аналізу наукових джерел послідовно відтворюється ще одна критична позиція. Це те, що недостатня толерантність до невизначеності та неадаптованість мають не лише суб'єктивно-негативні переживальні наслідки, а й вимірювані педагогічні результати, а саме, зниження мотивації, уникнення складних завдань, редукцію когнітивної гнучкості, а також ризики емоційного виснаження й дисфункційних форм реагування на стрес (Moffett et al., 2021; Patel et al., 2022; Morriss et al., 2021). Відповідно, розгляд адаптації у межах педагогічної психології має спиратися не лише на загальні декларації про «важливість гнучкості», а й на аналіз умов, за яких педагогічні інтервенції сприяють перетворенню невизначеності на керований навчальний ресурс (Kennedy et al., 2025; Lazarus et al., 2022; Lazarus et al., 2024). Окремий, але принципово важливий аспект стосується хронічної невизначеності освітнього простору України в умовах війни. Тут невизначеність постає не як методично сконструйована «дидактична складність», а як реальна багатофакторна ситуація ризику, що поєднує загрози безпеці, міграційні розриви освітніх спільнот, перебої інфраструктури та довготривалий психологічний тиск (Футорний et al., 2025; Супрун, 2025). У цьому контексті поняття адаптації потребує уточнення. Йдеться мова не тільки про навчальну ефективність, а й про збереження безперервності освіти, психосоціальну підтримку, функціональне відновлення, підтримання ідентичності та ціннісної узгодженості освітньої діяльності (Франчук et al., 2025; Sereda & Derevianko, 2025; Dichek, 2025).

Таким чином, мета розділу полягає у систематизації:

- 1) форм невизначеності, релевантних для освітнього середовища;
- 2) психологічних механізмів адаптації та факторів ризику неадаптивності;
- 3) педагогічних практик і дизайн-принципів, що формують толерантність до невизначеності;
- 4) специфіки адаптації освітнього простору в умовах війни як окремого складного поля, у якому «невизначеність» має відмінну якісну структуру (Topel et al., 2023; Moffett et al., 2022; Футорний et al., 2025).

2. Методологічні зауваження щодо теоретичного узагальнення наукових праць.

Результати проведених нами досліджень відображають логіку тематичного огляду, де сукупність наукових джерел сформовано через пошук і подальший відбір релевантних робіт, а підсумкова вибірка репрезентує кілька взаємопов'язаних напрямів:

- а) експериментально-обчислювальні підходи до навчання в умовах невизначеності та вікових відмінностей;
- б) соціальне навчання та роль тривожності/страху при оцінюванні;
- в) медико-освітній та професійно-освітній контекст, у якому толерантність до невизначеності розглядається як компетентність;
- г) педагогічний дизайн і практики викладачів;
- д) український контекст війни, де невизначеність має хронічний і багаторівневий характер (Topel et al., 2023; Lamba et al., 2020; Moffett et al., 2021; Lazarus et al., 2024; Футорний et al., 2025). З огляду на наявний матеріал, доречно розрізняти два типи узагальнення. Перший це інтеграція результатів у межах відносно близьких за предметом досліджень (наприклад, соціальне навчання в умовах невизначеності та вплив тривожності). Другий це концептуальна інтеграція різнорідних доказів у єдину педагогічно-психологічну рамку, яка пояснює, чому окремі механізми (навчання, саморегуляція, соціальна координація) у сукупності визначають адаптацію учасників освітнього простору (Turner et al., 2023; Topel et al., 2024; Patel et al., 2022). Разом із тим, запропонована рамка не претендує на вичерпність усієї літератури, але має демонструвати внутрішню логічну узгодженість і педагогічну інтерпретованість саме на основі обраних наукових джерел (Moffett et al., 2021; Lazarus et al., 2022). На нашу думку, така позиція є методологічно виправданою для розділу монографії, де ціль не кількісна метааналітика, а побудова теоретично насиченого синтезу з чітким окресленням прогалин і практичних імплікацій (Kennedy et al., 2025; Lazarus et al., 2024).

3. Невизначеність як багатовимірна характеристика освітнього середовища

3.1. Форма невизначеності як детермінанта навчальних стратегій

Одна з найважливіших ідей, що проходить крізь подані джерела, полягає в тому, що форма невизначеності визначає, які саме механізми адаптації будуть активовані та які освітні стратегії стануть оптимальними. У роботах з еволюційно-антропологічним фокусом показано, що невизначеність може мати різну «форму» і це впливає на те, коли індивід звертається до соціального навчання, а коли до індивідуального пошуку та експериментування (Turner et al., 2023). У нейрокогнітивних і оглядових роботах додатково підкреслюється, що невизначеність у навчанні пов'язана зі зміною параметрів середовища (волатильність), імовірністю результатів (стохастичність), неоднозначністю стимулів/завдань, а також соціальною непевністю, що включає непередбачуваність поведінки інших і ризики оцінювання (Topel et al., 2023; Topel et al., 2024). Для

педагогічної психології принциповим є висновок, що за однакових «зовнішніх» умов (наприклад, реформа оцінювання або зміна формату навчання) різні учасники освітнього простору можуть переживати принципово різні типи невизначеності. Студент може стикатися з неоднозначністю критеріїв успіху, викладач з волатильністю організаційних правил, адміністрація зі стохастичністю ресурсних обмежень, а освітня спільнота загалом із соціальною непевністю щодо стабільності взаємних очікувань (Moffett et al., 2021; Lazarus et al., 2024). Отже, універсальні рецепти «зменшити невизначеність» можуть бути педагогічно хибними, якщо не уточнено її тип і рівень прояву (Turner et al., 2023; Topel et al., 2023).

3.2. Раціональна адаптація до наближених оцінок невизначеності

Позиція про те, що люди адаптуються «раціонально» до приблизних оцінок невизначеності, має пряму педагогічну релевантність. Якщо навчальний суб'єкт не має точних параметрів середовища, він використовує наближені оцінки, і саме на них спирає регуляцію поведінки та навчальні рішення (Pulcu & Browning, 2025). Для освіти це означає, що прозорість критеріїв, стабільність правил і передбачуваність зворотного зв'язку не просто знижують стрес, а змінюють сам тип інференції, на якій будується навчальна стратегія. Там, де інформація дефіцитна, індивід змушений компенсувати її припущеннями, а припущення, у свою чергу, модулюються тривожністю, досвідом попередніх помилок і соціальним контекстом (Topel et al., 2024; Lamba et al., 2020). Окремо підкреслю, що у педагогічній перспективі важливо не усувати будь-яку невизначеність, а розрізняти «деструктивну» та «дидактично керовану». Деструктивна невизначеність характеризується неконтрольованістю, високою ціною помилки та відсутністю компенсаторних підтримок. Дидактично керована – навпаки, передбачає наявність рамок, пояснених критеріїв, можливості проби й корекції, тобто такого дизайну, за якого наближені оцінки невизначеності залишаються функціональними і не перетворюються на джерело хронічного уникнення (Patel et al., 2022; Lazarus et al., 2024).

3.3. Узагальнена типологія освітньої невизначеності

Нижче подаю систематизацію типів невизначеності, релевантних для освітнього простору, у формі аналітичної таблиці. Її завдання не «перелік», а інструмент для розмежування педагогічних задач, тобто що саме ми маємо змінювати – інформаційну структуру завдання, соціальні правила взаємодії чи афективну підтримку.

Таблиця 2.6.

Типи невизначеності в освітньому просторі та їх психологічні й педагогічні кореляти

Тип невизначеності	Ключова характеристика	Домінантні психологічні вимоги	Типові неадаптивні реакції	Педагогічно релевантні відповіді	Базові джерела
Волатильність	Правила/умови змінюються з часом	Оновлення очікувань, гнучкість, моніторинг сигналів	Ригідність, фрустрація, «зависання» в старих стратегіях	Поступове ускладнення, явне проголошення змін, тренування переоцінки	(Topel et al., 2023; Jerma et al., 2020)
Стохастичність	Результати варіативні навіть за стабільних правил	Толерантність до помилок, інтерпретація шуму, стабілізація мотивації	Катастрофізація помилок, швидке виснаження, відмова від зусиль	Формувальне оцінювання, зворотний зв'язок про варіативність, нормалізація «шуму»	(Pulcu & Brown-ing, 2025; Patel et al., 2022)
Неоднозначність завдання	Неповні/Суперечливі дані, кілька інтерпретацій	Побудова гіпотез, метакогнітивний контроль, рефлексія	Уникнення складних задач, фіксація на єдиній відповіді	Проблемноорієнтоване навчання, діалог критеріїв, рефлексивні журнали	(Kennedy et al., 2025; Lazarus et al., 2022)

Продовження таблиці 2.6.

Соціальна невизначеність	Непередбачуваність інших, ризики оцінювання	Соціальне навчання, довіра, регуляція сорому/ тривоги	Уникнення взаємодій, конформізм або ізоляція	Психологічна безпека, правила взаємодії, підтримка співпраці	(Turner et al., 2023; Lamba et al., 2020; Topel et al., 2024)
Хронічна контекстуальна невизначеність	Довготривала багатфакторність (ризики, міграція, інфраструктура)	Стійкість, ресурсна регуляція, підтримка сенсу діяльності	Виснаження, демоти-вація, фрагментація навчання	Гнучкі формати, безпекові протоколи, психосоціальна підтримка	(Футорний et al., 2025; Супрун, 2025)

4. Психологічні механізми адаптації: навчання, дослідження, соціальна координація

4.1. Адаптація як навчання в умовах невизначеності: теоретичний огляд

Огляд розвитку навчання в умовах невизначеності впродовж онтогенезу демонструє, що адаптація не зводиться до «стійкості», якщо під стійкістю розуміти лише здатність витримувати напруження. Вона включає обчислювальну компоненту того, як індивід оновлює очікування, коли змінюється правило, як оцінює ймовірності, як балансує між дослідженням і експлуатацією відомих стратегій (Topel et al., 2023). У педагогічних умовах ці процеси проявляються як вибір навчальних стратегій, інтенсивність пошуку інформації, готовність ризикувати інтелектуально, а також здатність переносити навички на нові задачі.

Важливо, що в роботах про розвиток навчання під невизначеністю акцентується, що різні вікові групи по-різному реагують на волатильність. Підлітки виявляють специфічні патерни дослідження, що можуть забезпечувати швидше пристосування до мінливого середовища, хоча ці переваги не є автоматичними і можуть залежати від контексту та параметрів завдання (Jerma et al., 2020; Topel et al., 2023). Для педагогічної психології цей висновок має дві практичні інтерпретації. Перша, освітній дизайн для підлітків може більшою мірою використовувати керовану волатильність як навчальний ресурс. Друга, освітній

дизайн для дорослих (зокрема студентів старших курсів, викладачів, слухачів програм підвищення кваліфікації) потребує іншої роботи з невизначеністю, оскільки зростає роль афективної компоненти та накопиченого досвіду помилок, який може підсилювати уникнення.

4.2. Соціальне навчання в умовах невизначеності та роль тривожності

Соціальна невизначеність є особливо значущою для освітнього простору, тому що навчання майже завжди вбудоване у контексти оцінювання, порівняння, взаємної інтерпретації намірів і компетентності. Результати, що демонструють, як тривожність перешкоджає адаптивному соціальному навчанню в умовах невизначеності, є ключовими для пояснення того, чому у частини студентів виникає стійка тенденція уникати активної участі, публічних відповідей, дискусій, а також ситуацій з відкритим результатом (Lamba et al., 2020). При цьому проблема не зводиться до загальної «сором'язливості». Йдеться про те, що тривожність змінює спосіб використання соціальної інформації. Індивід може або переоцінювати загрозовість соціальних сигналів, або знижувати точність оновлення очікувань щодо поведінки інших, що у підсумку зменшує ефективність навчання в соціально насичених ситуаціях. Додаткове уточнення дає дослідження про роль тривожності та страху негативної оцінки у соціальних і несоціальних контекстах навчання. Якщо страх негативної оцінки активований, то невизначеність інтерпретується не як «простір для проби», а як потенційне джерело соціального ризику, що веде до консервативного вибору стратегій, зниження гнучкості й скорочення експериментування (Torpe et al., 2024). У педагогічній інтерпретації це означає, що навіть добре спроектовані задачі з керованою невизначеністю можуть не спрацювати без умов психологічної безпеки і без явно підтримувального режиму зворотного зв'язку.

4.3. Форма невизначеності як «перемикач» між соціальним і індивідуальним навчанням

Окремого значення набуває результат про те, що форма невизначеності впливає на добір соціального навчання як стратегії. У певних формах невизначеності суб'єкт частіше звертається до соціальних джерел знання, тоді як в інших зростає роль індивідуального експериментування (Turner et al., 2023). У педагогічному контексті це вказує на необхідність узгодження типу навчальної активності з типом невизначеності. Якщо завдання містить соціальну невизначеність (наприклад, групове проєктування без чітко фіксованих ролей), то вимога до координації й довіри зростає, а отже, педагог повинен надати структуру взаємодії, інакше невизначеність стане чинником конфліктності або пасивності. Якщо ж завдання містить переважно стохастичність результатів (наприклад, варіативність у лабораторному експерименті), то фокус має бути на формуванні адекватного ставлення до помилки, на інтерпретації варіативності й на стабілізації мотивації, а не на додатковій соціальній інтеракції як універсальному засобі підтримки (Pulcu & Browning, 2025; Patel et al., 2022).

5. Індивідуальні відмінності в адаптації та ризики неадаптивності

5.1. Тривожність, страх негативної оцінки та гнучкість навчання

У досліджених джерелах тривожність і страх негативної оцінки виступають як два взаємопов'язані, але не тотожні чинники, що знижують адаптацію до невизначеності в навчанні. Тривожність у контексті невизначеності може виконувати роль «підсилювача загрози», через що когнітивні ресурси спрямовуються на моніторинг ризиків, а не на продуктивне оновлення знань (Lamba et al., 2020; Torpel et al., 2024). Страх негативної оцінки у навчальному середовищі конкретизує загрозу. Невизначеність переживається як ризик втрати статусу, компетентісної репутації або прийняття в групі. Внаслідок цього індивід може уникати ситуацій, де потрібне публічне формулювання гіпотез, дискусійний захист позиції або демонстрація «проміжних» результатів. Для педагогічної психології важливо, що ці ефекти проявляються не лише у соціальному вимірі, а і в несоціальних навчальних задачах. Невизначеність у завданні активує внутрішню рамку оцінювання («чи я достатньо компетентний?»), а відтак вона гальмує дослідження й знижує толерантність до помилки (Torpel et al., 2024). Це виводить на перший план дидактичну потребу розрізняти оцінювання результату й оцінювання процесу. Якщо освітня система оцінює лише результат, вона підсилює страх негативної оцінки, а якщо вона оцінює також процес мислення і дозволяє контрольовані помилки, то вона збільшує ймовірність адаптивного експериментування (Patel et al., 2022; Kennedy et al., 2025).

5.2. Нетолерантність до невизначеності як механізм підтримки загрозової регуляції

Нетолерантність до невизначеності пов'язується з тенденцією до загрозової інтерпретації неоднозначних стимулів і до підсилення реактивності, що може бути концептуально узгоджено з даними про роль цього конструкта у контексті загрозового навчання й умовних реакцій (Morriss et al., 2021). Хоча наведене джерело фокусується не на освіті як такій, його теоретична важливість у розділі монографії полягає в поясненні того, чому в умовах хронічної невизначеності (у тому числі організаційної або безпекової) зростає ризик формування стійких негативних очікувань. У педагогічних термінах це може проявлятися як завчасне уникнення складних курсів, як відмова від участі у практиках, що передбачають невідомий результат, або як редукція пізнавальної активності до мінімально необхідного рівня. У зв'язку з цим толерантність до невизначеності коректно трактувати як частину саморегуляційної компетентності, що інтегрує когнітивний, емоційний і поведінковий компоненти. У медичній освіті така компетентність розглядається як необхідна для роботи з неповною інформацією, неоднозначними симптомами та ризикованими рішеннями, а огляд інтервенцій свідчить, що її можна цілеспрямовано розвивати (Patel et al., 2022). Для педагогічної психології цей висновок є принциповим. Толерантність до невизначеності не повинна залишатися «особистісною рисою», яка просто вимірюється. Її можна і потрібно інституційно підтримувати через навчальні практики.

5.3. Вікові відмінності: підлітки, дорослі та педагогічні наслідки

Оглядом і обчислювальні дані щодо підліткового навчання в умовах невизначеності акцентують, що підлітки можуть проявляти вищу готовність до дослідження і специфічні механізми регуляції навчання, зумовлені чутливістю до невизначеності та пошуковою активністю (Jerma et al., 2020; Topel et al., 2023). У педагогічному вимірі це відкриває можливість будувати навчальні середовища, де керована невизначеність стає умовою розвитку метакогнітивної гнучкості. Водночас важливо враховувати, що підліткова чутливість до соціального оцінювання також висока, тому поєднання «високої волатильності» з «жорстким оцінюванням» може спричиняти протилежні ефекти. Отже, переваги підліткового реагування на волатильність реалізуються за умови педагогічних режимів, які не перетворюють помилку на соціальну загрозу (Topel et al., 2024; Patel et al., 2022). Для дорослих учасників освіти (студенти старших курсів, викладачі) суттєвим стає інший аспект, це накопичений досвід професійних і навчальних невдач, відповідальність і багатозадачність, що збільшує ціну помилки. Тому дорослим потрібні чіткіші рамки керованої невизначеності, поступовість ускладнення, а також інструменти рефлексії, які переводять невизначеність у простір навчального аналізу, а не в простір загрозової реактивності (Kennedy et al., 2025; Moffett et al., 2022).

5.4. Систематизація індивідуальних модераторів адаптації

Таблиця 2.7.

Індивідуальні модератори адаптації до невизначеності та їх типові освітні прояви

Модератор	Узагальнений вплив на адаптацію	Типові прояви в освітньому середовищі	Педагогічно чутливі точки втручання	Базові джерела
Тривожність	Зменшення гнучкості, підсилення уникнення	Переоцінка ризику, зниження участі, потреба в надмірних гарантіях	Психологічна безпека, формувальне оцінювання, проговорення невизначеності	(Lamba et al., 2020; Topel et al., 2024)
Страх негативної оцінки	Переклад невизначеності в соціальний ризик	Уникнення дискусій, відмова від «чернеткових» відповідей	Розділення оцінки процесу і результату, підтримка проміжних спроб	(Topel et al., 2024)

Продовження таблиці 2.7.

Нетолерантність до невизначеності	Посилення загрозливих інтерпретацій	Катастрофізація, ригідність, відмова від складних задач	Поступове збільшення невизначеності, нормалізація помилки	(Morriss et al., 2021; Patel et al., 2022)
Вікові особливості (підлітки)	Підвищена пошукова активність у волатильності	Активне дослідження, швидке оновлення стратегій	Дизайн керованої волатильності, підтримка соціальної безпеки	(Jepma et al., 2020; Topel et al., 2023)
Професійний контекст (здоров'я/практика)	Підвищена ціна помилки, етичний тиск	Потреба в протоколах, страх помилки, вигорання	Симуляції, супервізія, рефлексія, практика «не знати»	(Moffett et al., 2021; Moffett et al., 2022; Lazarus et al., 2024)

6. Неадаптованість як педагогічно значущий результат: наслідки для навчання і благополуччя

6.1. Неадаптованість: від уникнення до виснаження

У наданих матеріалах неадаптованість описується через сукупність поведінкових, мотиваційних і емоційних індикаторів. Її ядром часто виступає уникнення, а саме, уникнення складних задач, уникнення ситуацій невідомого результату, уникнення соціального ризику. Така поведінкова стратегія, хоч і знижує напруження короткостроково, в середньостроковій перспективі обмежує навчальні можливості, (Moffett et al., 2021; Patel et al., 2022). У професійно-освітньому контексті (особливо у підготовці фахівців сфери здоров'я) це набуває додаткового виміру. Невизначеність є невіддільною від практики, тому уникнення не просто знижує результати, а і формує дефіцит професійної готовності (Moffett et al., 2021). Емоційний вимір неадаптованості у поданих матеріалах пов'язується з виснаженням, підвищеним стресом, погіршенням психоемоційного стану. Тут важливою є не лише констатація зв'язку, а пояснювальна логіка, коли невизначеність інтерпретується як неконтрольована загроза, когнітивні й емоційні ресурси тривало мобілізуються, а механізми відновлення

недостатні. У результаті можуть посилюватися реакції, подібні до загрозової регуляції, що концептуально узгоджується з роллю нетолерантності до невизначеності у загрозовому навчанні (Morriss et al., 2021).

6.2. Інституційний вимір: «убіквітарність» невизначеності та роль освітньої культури

Скопінговий огляд підкреслює «убіквітарність» невизначеності в освіті, тобто її повсюдність як досвіду студентів у професійних програмах. Це означає, що невизначеність не є винятком або «проблемою окремих курсів». Вона є структурною характеристикою сучасної освіти, особливо там, де навчання включає практику, міждисциплінарність і роботу з реальними випадками (Moffett et al., 2021). Така позиція підводить до педагогічного висновку, що адаптація до невизначеності це не особисте завдання студента, а характеристика освітньої культури. Якщо культура підтримує чесне проговорення меж знання, допускає невизначеність як норму і пропонує інструменти роботи з нею, тоді толерантність може розвиватися як частина професійної ідентичності. Якщо ж культура стигматизує «не знаю» і підсилює страх помилки, то невизначеність стає тригером неадаптивності (Moffett et al., 2022; Lazarus et al., 2024). Цю думку посилює якісне дослідження підходів викладачів до роботи з невизначеністю. Викладачі можуть або редукувати невизначеність до мінімуму, намагаючись «прикрити» прогалини чіткими інструкціями, або, навпаки, використовувати її як навчальний матеріал, формуючи здатність студентів витримувати неповноту даних, будувати гіпотези й рефлексувати помилки (Moffett et al., 2022). Для педагогічної психології критично, що обидві стратегії мають межі ефективності. Повне усунення невизначеності може блокувати розвиток адаптивності, але некерована невизначеність може спричинити виснаження.

7. Педагогічні стратегії формування толерантності до невизначеності та розвитку адаптивності

7.1. Від інтервенцій до дизайн-принципів: що саме «працює» і чому

Огляд інтервенцій у медичній освіті показує, що толерантність до невизначеності може бути об'єктом цілеспрямованого навчального впливу, але ефект залежить від того, як саме інтервенція спроектована. Чи є підтримка рефлексії, чи існує безпечний простір для помилки, чи узгоджені оцінювальні критерії з логікою «навчання через невизначеність» (Patel et al., 2022). Важливим є те, що у фокусі опиняються не лише окремі методи (наприклад, симуляції), а педагогічні принципи: поступовість, прозорість рамок, нормалізація невизначеності, зміщення акценту з «правильності» на «обґрунтованість» (Lazarus et al., 2024). Концепція «співтворчих педагогів» додає до цього ще один вимір. Навчання через невизначеність може бути організоване як процес спільного конструювання знання, де невизначеність є не дефіцитом, а умовою активності, діалогу, творчої координації та відповідальності (Kennedy et al., 2025). Для педагогічної психології це означає зміщення від моделі «викладач як носій визначеності» до моделі «викладач як модератор керованої невизначеності». У другій моделі ключовим

стає не обсяг повідомленого знання, а якість організації досвіду, в якому невизначеність перетворюється на навчальний стимул.

7.2. Симуляції, проблемно-орієнтоване навчання, рефлексія: механізми і ризики

Симуляційні практики мають високу релевантність там, де невизначеність є сутнісною характеристикою професійних ситуацій. Вони дозволяють створювати «контрольовану» невизначеність. Сценарії можуть мати кілька варіантів розвитку, неповні дані, часовий тиск, але при цьому зберігається можливість обговорення, дебрифінгу та повтору. Саме дебрифінг і рефлексія, за логікою наданих робіт, є критичними. Без них симуляція може перетворитися на стресор, а не на інструмент формування толерантності (Patel et al., 2022; Lazarus et al., 2024). Проблемно-орієнтоване навчання, у свою чергу, робить невизначеність структурною частиною пізнавального процесу. Студент входить у задачу без повного набору даних і має вибудувати траєкторію пошуку. Однак ефективність такої практики залежить від соціальної та оцінювальної рамки. Якщо групова робота організована без психологічної безпеки, соціальна невизначеність може домінувати над когнітивною, а тривожність і страх негативної оцінки будуть гальмувати дослідження (Topel et al., 2024; Lamba et al., 2020). Тому дидактичний дизайн має включати правила взаємодії, підтримку проміжних «недосконалих» відповідей і фокус на аргументації.

7.3. «Картографування» стимулів невизначеності та адресність педагогічної підтримки

Особливий внесок у педагогічну практику дає підхід, який можна описати як «картографування стимулів невизначеності». У межах цього підходу освітні ситуації аналізуються з точки зору того, які саме стимули продукують невизначеність у студентів, і які педагогічні інструменти можуть підтримати розвиток толерантності (Lazarus et al., 2024). Це важливо, оскільки невизначеність часто приписують «складності предмета», тоді як реально вона може бути зумовлена організаційною неясністю, суперечливими вимогами, нестабільністю розкладу, неоднозначністю критеріїв або невідповідністю між декларованими й фактичними правилами оцінювання. У такому разі «психологічні тренінги толерантності» не замінять потребу в інституційній ясності. Доповненням є досвід гуманітарних, мистецьких і соціальних дисциплін у розвитку толерантності до невизначеності. У цих полях неоднозначність інтерпретації часто виступає не дефектом, а нормою; відповідно, педагогіка там накопичила практики, які формують здатність жити з кількома правдоподібними версіями, працювати з аргументами й приймати межі визначеності (Lazarus et al., 2022). Для монографічного узагальнення це означає, що навіть якщо більшість досліджень у цьому масиві стосується медичної освіти, педагогічні принципи мають потенціал переносу на ширші дисциплінарні контексти, але з корекцією під тип невизначеності.

7.4. Систематизація педагогічних стратегій

Таблиця 2.8.

Педагогічні стратегії розвитку толерантності до невизначеності: механізми та умови ефективності

Стратегія	Що саме тренує	Умова, за якої стає адаптивною	Ризик за відсутності умови	Основні джерела
Проблемно-орієнтоване навчання	Побудова гіпотез, пошук, аргументація	Чіткі критерії процесу, групові правила, підтримка помилки	Соціальна загроза, пасивність, домінування тривоги	(Patel et al., 2022; Kennedy et al., 2025; Topel et al., 2024)
Симуляції з дебрифінгом	Рішення в неповних даних, перенос навичок	Дебрифінг, безпечне середовище, повторюваність	Перевантаження, фіксація на страху помилки	(Patel et al., 2022; Lazarus et al., 2024)
Рефлексивні практики (щоденники, обговорення «не знаю»)	Метакогніція, регуляція афекту, нормалізація невизначеності	Підтримка викладача, відсутність стигми «не знаю»	Самозвинувачення, уникнення, зниження автономності	(Moffett et al., 2022; Lazarus et al., 2022)
Співтворчі педагогіки	Спільне конструювання знання, відповідальність	Узгодженість ролей, прозорість рамок, діалог	Розмитість вимог, конфліктність, втеча від участі	(Kennedy et al., 2025; Turner et al., 2023)
«Картографування» стилів невизначеності	Адресна підтримка, аналіз джерел невизначеності	Діагностика причин невизначеності й їх розділення	Помилкове приписування причин, неефективні інтервенції	(Lazarus et al., 2024; Moffett et al., 2021)

7.5. Практики викладачів: від «закривання» невизначеності до її педагогізації

Якісний аналіз підходів викладачів виявляє суттєву відмінність. Частина викладачів сприймає невизначеність як загрозу для якості навчання і намагається максимально зменшити її через детальні інструкції, «правильні відповіді» і сильну директивність. Інша частина вважає невизначеність невід’ємною частиною професійного мислення і формує культуру, де студент може визнавати межі знання, працювати з неповнотою даних і поступово переносити невизначеність із емоційного рівня на рівень аналітичного завдання (Moffett et al., 2022). Для педагогічної психології тут важлива не поляризація, а диференціація. Директивність може бути виправданою у високоризикових контекстах або на ранніх етапах навчання, але на етапах формування компетентності вона має поступатися місцем керованій невизначеності (Patel et al., 2022; Lazarus et al., 2024).

Таблиця 2.9.

Узагальнені педагогічні підходи викладачів до невизначеності та їх наслідки для адаптації студентів

Підхід	Короткий опис	Ймовірний ефект для адаптації	Умови, де підхід більш доречний	Базові джерела
Редукція невизначеності	Максимальна ясність, готові алгоритми, мінімізація «відкритих» задач	Короткострокове зниження тривоги; ризик стагнації толерантності	Початкові етапи, критична безпека, базові навички	(Moffett et al., 2022; Patel et al., 2022)
Педагогізація невизначеності	Визнання «незнаю», відкриті задачі, рефлексія, дебрифінг	Розвиток гнучкості, метакогніції, професійної стійкості	Середні/просунуті етапи, практико-орієнтовані модулі	(Moffett et al., 2022; Lazarus et al., 2024; Lazarus et al., 2022)

8. Невизначеність освітнього простору в умовах війни в Україні: специфіка адаптації та пріоритети підтримки

8.1. Хронічна невизначеність як контекст, що змінює саму природу освітньої адаптації

В умовах війни освітній простір функціонує у режимі хронічної багатofакторної невизначеності, де одночасно діють безпекові загрози, міграційні процеси, руйнування інфраструктури, перебої енергопостачання, змішані формати навчання та тривалий психологічний стрес (Футорний et al., 2025). За таких умов адаптація означає не лише «покращення навчальних стратегій», а й підтримання базової життєздатності освітньої системи та психічного здоров'я учасників. У цьому контексті зростає значення інституційних рішень, бо індивідуальна толерантність до невизначеності має межі. Якщо невизначеність має характер реальної загрози безпеці, педагогічний дизайн повинен насамперед забезпечити умови базової передбачуваності, а саме, безпекові протоколи, гнучкі механізми відпрацювання пропусків, мінімізацію суперечливості вимог і підтримку доступу до цифрових ресурсів (Франчук et al., 2025; Sereda & Derevianko, 2025). Лише на цій основі можна говорити про навчання «через керовану невизначеність» як про розвиткову стратегію.

8.2. Цифровізація як вимушена адаптація та як джерело нової невизначеності

Матеріали демонструють, що цифровізація в Україні в умовах війни виступає одночасно і як механізм адаптації, і як генератор нових видів невизначеності. З одного боку, дистанційні та змішані формати забезпечують безперервність навчання, знижують ризики та дозволяють зберігати освітні траєкторії. З іншого боку, вони загострюють нерівність доступу до ресурсів, підсилюють залежність від інфраструктури та ускладнюють підтримання соціальної згуртованості й ідентичності навчальних груп (Франчук et al., 2025; Футорний et al., 2025). У цьому вузлі педагогічна психологія має фокусуватися на підтримці саморегуляції, на розробленні структурованих форматів взаємодії, а також на дизайні зворотного зв'язку, який знижує соціальну невизначеність у дистанційних середовищах. Особливий приклад це розвиток цифрових відкритих ресурсів у контексті відкритої науки та біографічних освітніх платформ. Такий ресурс може виконувати одночасно пізнавальну, ціннісну й ідентичнісну функції, підтримуючи зв'язок поколінь, історичну пам'ять і культурну неперервність, що є важливим компонентом стійкості освітнього простору (Sereda & Derevianko, 2025; Dichek, 2025; Mikhno, 2025). Для адаптації до хронічної невизначеності цей вимір не є «додатковим», він впливає на мотивацію, сенсотворення й готовність підтримувати навчальну активність у складних умовах.

8.3. Психологічний тиск і довготривалий стрес: межі толерантності та потреба в психосоціальній підтримці

В дослідженнях українських вчених підкреслюється роль хронічного стресу як чинника, що формує вразливість ментального здоров'я. Хоча наведене дослідження стосується специфічної групи (вагітні жінки), воно ілюструє загальні механізми впливу тривалого стресового контексту на психічне благополуччя, що релевантно для освітнього простору як частини суспільної системи (Супрун, 2025). У педагогічних термінах це означає: інтервенції з розвитку толерантності до невизначеності не можуть бути ізольованими від системи психосоціальної підтримки. За відсутності ресурсів відновлення навіть керована невизначеність може сприйматися як надмірна. Огляд світового досвіду впливу війни на освіту громадського здоров'я підкреслює, що освіта розглядається як інструмент збереження здоров'я населення і післявоєнного відновлення, а відповідні освітні програми мають інтегрувати компоненти підтримки стійкості та психологічного благополуччя (Футорний et al., 2025). Це узгоджується з висновками міжнародного блоку джерел (Lazarus et al., 2024; Patel et al., 2022).

8.4. Систематизація джерел невизначеності та відповідей освітнього простору в Україні

Таблиця 2.10.

Джерела хронічної невизначеності освітнього простору України в умовах війни та напрями адаптації

Джерело невизначеності	Освітні наслідки	Напрямок адаптації/відповіді	Психолого-педагогічна інтерпретація	Базові джерела
Безпекові загрози, переривання навчання	Фрагментація процесу, зростання тривоги	Безперервність навчання, гнучкі режими	Мінімізація деструктивної невизначеності як умова навчальної регуляції	(Футорний et al., 2025)
Масова міграція учнів і вчителів	Розрив спільнот, нові групи	Адаптація колективів, змішані формати	Підвищення соціальної невизначеності; потреба в правилах взаємодії	(Футорний et al., 2025)
Перебої інфраструктури та енергопостачання	Нестабільність доступу до занять	Дистанційні рішення, резервні канали	Підсилення стохастичності; важливість прогнозованих рамок	(Футорний et al., 2025)

Продовження таблиці 2.10.

Вимушена цифровізація	Ризики нерівності, нові бар'єри	Онлайн-платформи, цифрові ресурси	Потреба у структурі, зворотному зв'язку, підтримці саморегуляції	(Франчук et al., 2025; Sereda & Derevianko, 2025)
Хронічний психологічний тиск	Виснаження, зниження мотивації	Психосоціальна підтримка, освіта як ресурс здоров'я	Межі толерантності до невизначеності; потреба в відновлювальних ресурсах	(Супрун, 2025; Футорний et al., 2025)
Ідентичнісні та інформаційні виклики	Ризики фрагментації сенсів	Мова, історична пам'ять, культурні практики	Підтримка сенсотворення як компонент стійкості	(Dichek, 2025; Mikhno, 2025; Sereda & Derevianko, 2025)

9. Інтегративна модель адаптації учасників освітнього простору до невизначеності

9.1. Рівні аналізу та зв'язки між механізмами

Її вихідна позиція наступна: адаптація до невизначеності в освіті є результатом взаємодії

- а) індивідуальних модераторів,
- б) педагогічного дизайну,
- в) соціальної культури навчання,
- г) контекстуальних умов, включно з хронічною невизначеністю воєнного часу (Topel et al., 2023; Moffett et al., 2021; Футорний et al., 2025).

На індивідуальному рівні центральними є механізми навчання в умовах невизначеності (оновлення очікувань, баланс дослідження/експлуатації), тривожність, страх негативної оцінки та нетолерантність до невизначеності як схильність до загрозової інтерпретації (Jerma et al., 2020; Topel et al., 2024; Morriss et al., 2021). На рівні мікросоціальних взаємодій ключовими стають умови психологічної безпеки, правила співпраці та якість зворотного зв'язку, що визначають, чи стане соціальна невизначеність ресурсом соціального навчання або

тригером уникнення (Turner et al., 2023; Lamba et al., 2020). На інституційному рівні визначальними є політики оцінювання, організаційна стабільність, узгодженість вимог та підтримка викладачів у практиках роботи з невизначеністю. Тут важливим є не лише навчальний дизайн, а і професійна культура. Чи допускається «не знати», чи підтримується рефлексія, чи створені умови дебрифінгу складних навчальних ситуацій (Moffett et al., 2022; Lazarus et al., 2024). Нарешті, на макрорівні контекст (зокрема війна) може задавати такий масштаб і якість невизначеності, за яких головним стає забезпечення безперервності, базової передбачуваності, психосоціальної підтримки й сенсотворення як умови збереження освітньої активності (Футорний et al., 2025; Sereda & Derevianko, 2025; Dichek, 2025).

9.2. Опис концептуальної схеми



Рис 2.2. Концептуальна схема адаптації до невизначеності в освітньому просторі (описова модель).

Схема включає чотири блоки:

- 1) тип невизначеності (волатильність, стохастичність, неоднозначність, соціальна, хронічна контекстуальна);
- 2) індивідуальні модератори (тривожність, страх оцінювання, нетолерантність, вікові особливості);

3) педагогічні та інституційні механізми (інтервенції, оцінювання, культура «не знати», дебрифінг);

4) результати адаптації (навчальна гнучкість, мотиваційна стабільність, емоційне благополуччя, участь у взаємодії). Зв'язки між блоками є двоспрямованими оскільки педагогічні механізми можуть зменшувати вплив індивідуальних ризиків, але високий рівень хронічної невизначеності може обмежувати ефективність інтервенцій без підтримки базових умов (Topel et al., 2024; Lazarus et al., 2024; Футорний et al., 2025).

9.3. Матриця рівнів: операціоналізація для досліджень і практики

Таблиця 2.11.

Рівні адаптації до невизначеності: конструкти, індикатори, педагогічні «важелі»

Рівень	Ключові конструкти	Можливі індикатори в освіті	Педагогічні важелі	Базові джерела
Індивідуальний	Навчання під невизначеністю; тривожність; нетолерантність	Вибір стратегій, частота спроб, готовність до помилки	Поступовість, нормалізація невизначеності, рефлексія	(Topel et al., 2023; Jerma et al., 2020; Morriss et al., 2021)
Мікросоціальний	Соціальне навчання; страх оцінювання; довіра	Участь у дискусіях, кооперація, прийняття ролей	Психологічна безпека, правила взаємодії, підтримка зворотного зв'язку	(Lamba et al., 2020; Turner et al., 2023; Topel et al., 2024)
Інституційний	Культура невизначеності; практики викладачів	Узгодженість вимог, наявність дебрифінгу, прозорість критеріїв	Підготовка викладачів, картографування стимулів, формувальне оцінювання	(Moffett et al., 2022; Lazarus et al., 2024; Patel et al., 2022)
Макроконтекст	Хронічна невизначеність; війна; цифрова інфраструктура	Переривання навчання, міграція, доступність ресурсів	Гнучкі формати, підтримка цифрових ресурсів, психосоціальні компоненти	(Футорний et al., 2025; Sereda & Derevianko, 2025; Франчук et al., 2025)

10. Практичні імплікації: як переводити невизначеність у керований освітній ресурс

10.1. Принцип адресності: спочатку тип невизначеності, потім інтервенція

Найбільш практично значущим висновком узагальнення є принцип адресності. Педагогічна підтримка повинна починатися з діагностики типу невизначеності, яка домінує у конкретній ситуації. Якщо невизначеність зумовлена неоднозначністю завдання, потрібні інструменти метакогнітивного супроводу та явного обговорення критеріїв. Якщо вона зумовлена соціальним оцінюванням, ключовою стає психологічна безпека й режим зворотного зв'язку. Якщо вона має характер хронічної контекстуальної загрози (війна), первинною є стабілізація базових умов, бо без неї «навчання через невизначеність» може перетворитися на перевантаження (Lazarus et al., 2024; Topel et al., 2024; Футорний et al., 2025).

10.2. Принцип поступовості та керованості: дозування невизначеності

Сукупність досліджень узгоджено засвідчує, що толерантність до невизначеності розвивається тоді, коли невизначеність дозується і залишається керованою. Поступове збільшення складності, наявність можливості помилитися без санкцій, обов'язковість рефлексивного компоненту та дебрифінгу – це не додаткові опції, а умови ефективності (Patel et al., 2022; Lazarus et al., 2024; Kennedy et al., 2025). У протилежному випадку освітні практики можуть формувати лише «терпіння», але не адаптивність: студент витримує дискомфорт, проте не навчається змінювати стратегії.

10.3. Принцип культурної нормалізації: «не знати» як навчальна позиція

Нормалізація позиції «не знаю» як вихідної точки пошуку, а не як дефекту компетентності, виступає одним з центральних педагогічних висновків. Коли викладач демонструє, що невизначеність є нормою у складних предметних полях, а компетентність полягає у вмінні працювати з неповнотою даних, тоді знижується страх негативної оцінки і зростає готовність до експериментування (Moffett et al., 2022; Lazarus et al., 2022). Ця культурна зміна не відбувається через окремий тренінг; вона формується через повторювані мікропрактики, через спосіб коментування помилок, через критерії оцінювання і через те, як організована взаємодія у групі (Topel et al., 2024; Patel et al., 2022).

10.4. Принцип інтеграції з психосоціальною підтримкою в умовах хронічного стресу

У воєнному контексті будь-які програми розвитку толерантності до невизначеності повинні бути інтегровані з системою психосоціальної підтримки й з рішеннями, що забезпечують безперервність та базову передбачуваність освіти. Інакше вимога «бути адаптивним» ризикує перетворитися на індивідуалізацію відповідальності за системні умови, які потребують інституційних відповідей

(Футорний et al., 2025; Супрун, 2025). Паралельно важливо використовувати ресурси, які підтримують ідентичнісну та ціннісну узгодженість освітнього простору, оскільки сенсотворення та історична пам'ять у таких умовах стають факторами стійкості (Dichek, 2025; Mikhno, 2025; Sereda & Derevianko, 2025).

11. Дослідницькі прогалини та перспективи, що впливають із проаналізованих джерел

По-перше, значна частина емпіричних і інтервенційних робіт зосереджена на медичній освіті та суміжних професійних програмах. Це логічно, оскільки там невизначеність є структурною, але водночас виникає потреба перевірити перенесення висновків на гуманітарні, педагогічні та соціально-наукові дисципліни, де форма невизначеності може бути іншою (Moffett et al., 2021; Lazarus et al., 2024; Lazarus et al., 2022).

По-друге, у проаналізованих джерелах підкреслюється дефіцит даних про довгострокові ефекти інтервенцій. Це не технічна прогалина, а принципова, оскільки толерантність до невизначеності є складною компетентністю, і короткострокове покращення поведінки в навчальному модулі не гарантує стабільних змін у професійній діяльності (Lazarus et al., 2024; Patel et al., 2022). По-третє, культурний контекст потребує систематичного включення, особливо коли йдеться про хронічну невизначеність війни. Український матеріал демонструє, що невизначеність у таких умовах має іншу якісну структуру, а отже, потребує адаптації інтервенцій, які розроблялися у стабільніших контекстах (Футорний et al., 2025; Sereda & Derevianko, 2025).

Таблиця 2.12.

Узагальнені дослідницькі прогалини та перспективні питання

Напрямок	Що бракує за корпусом	Чому це принципово	Джерела, що підводять до питання
Довгострокові ефекти	Проспективні дані, віддалені результати	Оцінка стійкості змін, трансфер у практику	(Lazarus et al., 2024; Patel et al., 2022)
Дисциплінарна широта	Дані поза медичною/професійною освітою	Інша форма невизначеності, інші критерії успіху	(Moffett et al., 2021; Lazarus et al., 2022)
Культурний контекст	Порівняльні дослідження культурних режимів невизначеності	Різні норми оцінювання, взаємодії, довіри	(Turner et al., 2023; Kennedy et al., 2025)

Продовження таблиці 2.11.

Війна як хронічний контекст	Педагогічні моделі для умов довготривалих загроз	Інша «ціна помилки», інші ресурси відновлення	(Футорний et al., 2025; Супрун, 2025)
Механізми переходу від уникнення до адаптації	Деталізація механізмів зміни стратегій	Розробка адресних інтервенцій	(Topel et al., 2024; Lamba et al., 2020; Topel et al., 2023)

Узагальнення досліджень дозволяє зробити кілька системних висновків, важливих для педагогічної психології та освітньої практики. По-перше, адаптація до невизначеності є багатовимірним процесом, який залежить від типу невизначеності, індивідуальних модераторів (тривожність, страх негативної оцінки, нетолерантність), соціальної культури навчання та інституційного дизайну (Topel et al., 2024; Turner et al., 2023; Moffett et al., 2022). По-друге, неадаптованість і низька толерантність до невизначеності мають прогнозовані наслідки для навчальних результатів і психоемоційного стану, це призводить до уникнення, зниження мотивації, виснаження, редукцію гнучкості й ризик загрозової регуляції (Moffett et al., 2021; Patel et al., 2022; Morriss et al., 2021). По-третє, педагогічні інтервенції можуть підвищувати толерантність, якщо невизначеність залишається керованою, дозованою й супроводжується рефлексією та психологічною безпекою (Kennedy et al., 2025; Lazarus et al., 2024; Lazarus et al., 2022). Нарешті, український контекст війни демонструє, що хронічна невизначеність змінює пріоритети. Першочерговими стають безперервність навчання, інфраструктурна й організаційна передбачуваність, психосоціальна підтримка та ідентичнісно-ціннісні ресурси стійкості. У таких умовах педагогічний дизайн має бути одночасно гнучким і структурованим, а розвиток толерантності до невизначеності інтегрованим у ширші системи підтримки (Футорний et al., 2025; Sereda & Derevianko, 2025; Dichek, 2025).

РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГІЧНІ РЕСУРСИ РОЗВИТКУ ПОТЕНЦІАЛУ ТА ЗБЕРЕЖЕННЯ ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

3.1. Нейропсихологічні ресурси розвитку особистості в освітніх хабах та STEM-центрах в умовах невизначеності освітнього простору України

Стрімке прискорення науково-технічних змін у XXI столітті зумовлює перегляд цілей і змісту професійної підготовки у вищій та фаховій передвищій освіті, оскільки освітні програми мають одночасно забезпечувати академічну фундаментальність і прикладну готовність до діяльності в умовах технологічної динаміки та невизначеності (Тоффлер, 2000). У цьому контексті STEM-освіта розглядається як інтегрований підхід, що об'єднує природничі науки, технології, інженерію та математику для формування компетентностей, релевантних сучасному ринку праці, розвитку критичного мислення, проєктно-дослідницьких умінь і здатності застосовувати знання у практичних ситуаціях (Кабінет Міністрів України, 2020; Інститут модернізації змісту освіти, б. д.).

В українській освітній політиці STEM-підхід інституціоналізовано через Концепцію розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти), де підкреслено необхідність трансдисциплінарності, практичної орієнтації, взаємодії освіти з науковими й виробничими середовищами та модернізації освітнього простору (Кабінет Міністрів України, 2020). Паралельно в академічних дискусіях наголошується, що ефективність STEM-моделі у вищій школі зростає за умови раннього включення студентів у науковий пошук (зокрема через перенесення методологічних курсів на початкові семестри), системної роботи з інформаційними технологіями та організації навчання як послідовності дослідницьких і проєктних задач (Лелик & Бурчак, 2021; Лисенко, 2021).

Додатковим напрямом розвитку підходу є розширення STEM до STEAM і STREAM, коли до інтегрованої рамки включаються мистецькі компоненти, а також читання й письмо як інструменти академічної комунікації та професійного мислення. Така логіка обґрунтовується потребою поєднання технічної раціональності з креативністю, культурою комунікації, нормативно-правовою грамотністю та здатністю до аргументованого письма, що особливо важливо для спеціальностей соціально значущого профілю і регульованих професій (Лелик & Бурчак, 2021; Лукашенко, 2021).

Разом із методичними й організаційними аргументами, впровадження STEM/STEAM/STREAM потребує психологічного обґрунтування, пов'язаного з тим, як здобувачі освіти переробляють інформацію, пояснюють причинність, сприймають контекст і суперечності, а також моделюють зміни. У культурно-когнітивних дослідженнях описано два полюси мислення – аналітичний і холістичний – що відрізняються фокусом уваги (об'єкт/поле), патернами каузальної атрибуції, ставленням до протиріч і уявленням про динаміку подій; ці

відмінності мають значення для навчання у міждисциплінарних і проблемно-орієнтованих форматах (Nisbett et al., 2001; Nisbett, 2003).

Емпірична операціоналізація індивідуальних відмінностей за віссю «аналітичність–холістичність» запропонована, зокрема, у вигляді Analysis–Holism Scale (AHS), що вимірює відповідні компоненти як відносно стійкі когнітивні тенденції та дозволяє кількісно оцінювати потенційні зсуви під впливом освітніх інтервенцій (Choi et al., 2007). Відтак, методологічно обґрунтованим є поєднання інноваційних освітніх форматів (зокрема позааудиторних, проєктно-дослідницьких середовищ, побудованих на принципах STEM) із психометричним моніторингом змін у когнітивних стилях та з якісними методами, що дають змогу уточнити механізми цих змін на рівні навчального досвіду, мотивації, саморегуляції й способів розв’язання задач. Проте STEM може виконувати ще одну важливу функцію в освіті – розвивати особистість. Для цього у 2023 році була обґрунтована концепція NeuroSTEM, як одного з напрямків STEM освіти, яка враховує нейроперсонологічні особливості учнів/студентів і створює передумови для формування гармонійного розвитку та соціалізації особистості в умовах невизначеності освітнього простору України (Tkach, Lunov and Pavlieiev, 2023).

Мета дослідження. Метою дослідження було теоретично обґрунтувати та емпірично перевірити, чи здатний спеціально організований «позаурочний освітній простір», побудований на принципах STEM/STEAM/STREAM як інтегративної моделі компетентнісного та проєктно-орієнтованого навчання, ініціювати системні зміни метакогнітивного стилю аналітичності–холістичності у здобувачів фахової передвищої освіти. У теоретичному вимірі дослідження спиралося на уявлення про аналітичність–холістичність як відносно стійкий, але контекстно модульований когнітивний конструкт, що пов’язаний із (а) контекстністю перцепції й інтерпретації явищ, (б) каузально-атрибутивними схемами, (в) способами опрацювання когнітивних суперечностей та (г) репрезентаціями динаміки змін. У емпіричному вимірі мета полягала у порівнянні динаміки показників AHS (загальний бал і 4 субшкали) в експериментальній та контрольній групах до і після впровадження позааудиторного середовища, а також у встановленні узгодженості змін AHS із допоміжними індикаторами регуляторно-моніторингових компонентів психічної діяльності (інтегральні показники DL та CA) як можливого функціонального супроводу освітнього впливу.

Невизначеність освітнього простору як контекст формування нейропсихологічних ресурсів.

Невизначеність освітнього простору України в останні роки має багатофакторну природу й одночасно виступає стресором, модератором навчальної мотивації та детермінантою освітньої нерівності в умовах повномасштабного вторгнення РФ в Україну. У таких умовах акцент зміщується з вузького розуміння «успішності» як суми академічних результатів до ширшої моделі розвитку особистості, де вирішальними стають когнітивна гнучкість, емоційна регуляція,

здатність до саморефлексії, витривалість у тривалих навантаженнях, а також соціальні ресурси, що підтримують відчуття належності та агентність. Саме в цьому контексті освітні хаби й STEM-центри можуть виконувати функцію інституційних «підсилювачів» нейропсихологічних ресурсів, якщо вони організовані як підтримуючі, інклюзивні та технологічно оснащені середовища, орієнтовані на розвиток компетентностей і психологічного благополуччя (Jolles & Jolles, 2021; Mendes et al., 2024).

Теоретична синтеза, подана нижче, спирається на масив досліджень, відібраних у межах структурованого пошуку та скринінгу публікацій (ідентифікація → скринінг → оцінка придатності → включення), що дозволяє трактувати подальші узагальнення як інтеграцію даних з різних типів дизайнів, включно із систематичними оглядами, метааналізами, лонгітюдними та інтервенційними роботами (Ferrari et al., 2022; Gómez-León, 2025; Yao & Lin, 2025).

Конструкт «нейропсихологічних ресурсів» у розвитку особистості: компоненти та функції.

Нейропсихологічні ресурси доцільно визначати як багатовимірний конструкт, що інтегрує когнітивні, емоційно-регуляторні, мотиваційні та соціальні складові, які забезпечують адаптацію, саморозвиток і стійкість у навчанні та професійному становленні. З позицій сучасної нейроосвітньої перспективи важливо не лише «що» людина знає, а й «як» вона управляє увагою, навантаженням, стресом, міжособистісними взаємодіями, а також як приймає рішення в ситуаціях дефіциту інформації та змінності вимог (Mendes et al., 2024; Jolles & Jolles, 2021). У культурно-історичному підході освіта, розвиток і здоров'я описуються як взаємопов'язані траєкторії, де середовище навчання, соціальні практики та підтримка значущих інших впливають на збереження ресурсу й формування довготривалих стратегій саморегуляції.

В Україні у 2023 році відбулася імплементація персоноцентричної нейропедагогіки Богдана Ткача у STEM освіту під брендовою назвою «NeuroSTEM» (Максименко, ред., 2023). Фахівцями з нейронаук це розцінюється як основа для формування «організаційної зброї» для держави – цілеспрямований розвиток метакогнітивної сфери психіки української нації. Адже домінуючими та успішними націями у світі є ті у кого найкраще розвинена метакогнітивна сфера психіки.

Особистісний вимір ресурсу включає ціннісні орієнтації, просоціальні настанови та смислові структури, які можуть виступати стабілізаторами мотивації в умовах невизначеності освітнього простору України. Зокрема, як окремий напрям описуються психологічні ресурси альтруїстичної спрямованості особистості, що потенційно підтримують соціальну включеність, взаємодопомогу та витривалість у напружених освітніх контекстах (Lahun, 2025). Водночас конкурентоспроможний розвиток майбутніх фахівців розглядається як результат поєднання когнітивних і мотиваційних ресурсів із соціально-психологічними компетентностями та саморегуляцією (Nezhynska & Khilko, 2025).

Таблиця 3.1.

Структура нейропсихологічних ресурсів розвитку особистості у STEM-освіті (узагальнена модель)

Рівень ресурсу	Ключові змінні/конструкти	Провідні функції в умовах невизначеності	Типові освітні результати	Джерела
Когнітивний	когнітивна гнучкість, мета-когнітив-ний контроль, профілювання когнітивних параметрів	управління наванта-жен-ням, адаптація стратегій навчання	критичне мислення, перенос компетентностей	Jolles & Jolles, 2021; Huvard et al., 2020; Lekati et al., 2025; Yao & Lin, 2025
Емоційно-регуляторний	емоційний інтелект, емоційна регуляція, психологічний капітал	зниження стресу, підтримка витривалос-ті	стабільніші досягнення, менше тривожнос-ті	Liu, 2025; Ngu- yen et al., 2025; Hühne et al., 2022; Sie & Lin, 2025
Мотивацій-ний/ідентичнісний	наукова/ професійна ідентичність, самоефективність, уста-новки зростання	утримання цілей, подо-лання «виснажен-ня»	Наполегли-вість у STEM-траєкторії	Huvard et al., 2020; Olckers & Harumavamwe, 2025; Kricorian et al., 2020; Mendes et al., 2024

Продовження Таблиці 3.1

Соціальний	соціальний капітал, почуття належності, підтримка однолітків/менторів	буферизація стресу, підтримка включеності	збереження участі, благопо-луччя	Gray et al., 2025; Li et al., 2025; Turetsky et al., 2020; Xiong & Zhou, 2025
------------	---	---	----------------------------------	---

Освітні хаби та STEM-центри як «ресурсні екосистеми»: від персоналізації до стійкості.

Освітні хаби та STEM-центри доцільно описувати як організаційні форми, здатні поєднувати навчальну інфраструктуру, цифрові платформи, практико-орієнтовані завдання, наставництво та психосоціальну підтримку. У такій моделі середовище стає не лише «місцем навчання», а системою умов, що підсилюють саморегуляцію, соціальну інтегрованість і формування ідентичності в STEM. Дослідження розвитку science identity та метакогнітивного розвитку у студентів, залучених до наставницьких ролей, демонструють, що соціальні ролі й рефлексивні практики можуть бути механізмами стійкого розвитку компетентностей (Huvard et al., 2020). Паралельно, спільноти практики та професійне зростання викладачів/teacher educators підтримують інституційну здатність хабів масштабувати ефективні підходи (Weinberg et al., 2021).

Персоналізація навчання в STEM-середовищах отримує додатковий вимір через урахування нейропсихотипів у цифрових освітніх технологіях та нейропедагогіці. У цій логіці персоналізація розглядається як спосіб узгодження вимог середовища з індивідуальними когнітивно-емоційними профілями, що потенційно підвищує залученість і знижує ризики дезадаптації (Childs-Kean et al., 2020). Додатково, використання нейроінтерфейсів (мобільний ЕЕГ) для когнітивного профілювання в освітньому контексті розширює інструментарій оцінювання індивідуальних відмінностей, хоча потребує суворих етичних та валідаційних рамок у впровадженні (Jolles & Jolles, 2021; Lekati et al., 2025). Оскільки дана методика дозволяє як досліднику та у вчителю/викладачу моніторити у реальному часі когнітивно-емоційні реакції учня/студента у процесі STEM діяльності.

Технологічні та гейміфіковані інтервенції: когнітивний розвиток і регуляція емоцій.

Технологічно посилені підходи в STEM-освіті демонструють потенціал для одночасного розвитку когнітивних і емоційних механізмів. Моделі STEM-навчання, спрямовані на розвиток технічного і творчого мислення, розглядаються як фактори формування складних когнітивних навичок та комунікації у межах проєктної діяльності. Серйозні ігри як інструмент підтримки емоційної регуляції мають емпіричну базу, включно з метааналітичними узагальненнями, проте варіативність ефектів залежить від дизайну інтервенції та контингенту учасників

(Gómez-León, 2025; Reynard et al., 2021). Особливий інтерес становлять моделі, де соціально-емоційне навчання (SEL) інтегрується в гейміфіковані «flipped classroom» формати, демонструючи зв'язок із покращенням емоційної регуляції, навчальних досягнень і комунікативної тенденції (Nguyen et al., 2025). У ширшій рамці цифрових інтервенцій для психологічного благополуччя студентів систематичні огляди й метааналізи вказують на наявність позитивних ефектів, але підкреслюють значущість якості реалізації, тривалості та контекстних модераторів (Ferrari et al., 2022).

Таблиця 3.2.

Інтервенції у STEM-хабах і цільові нейропсихологічні ресурси: теоретичне зіставлення

Клас інтервенцій	Основні механізми дії	Ресурс(и), що розвиваються	Ризики/умови ефективності	Джерела
Персоналізація за психотипами/нейромапами	узгодження стилю навчання з профілем, адаптація контенту	саморегуляція, мотивація, залученість	етичність даних, валідність профілів	Childs-Kean et al., 2020; Jolles & Jolles, 2021
Гейміфіковані SEL-форми	тренування регуляції, соціальних навичок у задачах	емоційна регуляція, комунікація	якість дизайну, контекстні модератори	Nguyen et al., 2025; Kurniawati, 2025; Gómez-León, 2025
Цифрові інтервенції благополуччя	психоосвіта, навички копінгу, підтримка	стресостійкість, зниження симптомів	короткостроковість ефектів	Ferrari et al., 2022

Продовження Таблиці 3.2.

AI-інструменти у PLE	підтримка планування, рефлексії, організації	метакогнітивний контроль	ризик залежності, зміни саморегуляції	Xu et al., 2024
Компетентнісно-орієнтована STEM-підготовка	кумулятивне тренування навичок, практика	когнітивні параметри, перенос	тривалість і сталість програм	Yao & Lin, 2025

Окремого аналізу потребує використання інструментів штучного інтелекту в персональних навчальних середовищах. Експертні оцінки застосування ChatGPT для зменшення «побічних ефектів» персональних навчальних середовищ актуалізують проблему когнітивного навантаження, саморегуляції та меж цифрової підтримки, що прямо пов'язано з нейропсихологічними ресурсами та цифровою гігієною навчання (Xu et al., 2024). Водночас довготривалі дані про когнітивне підсилення через компетентнісно орієнтовану програмувальну освіту в лонгітудному вимірі демонструють, що стабільні освітні практики можуть мати кумулятивний ефект для когнітивних параметрів, хоча перенос на когнітивні та емоційні показники потребує окремого емпіричного підтвердження (Yao & Lin, 2025).

Прочитане у психологів про штучний інтелект провокує звернення до відомого вислову Рене Декарта: «Мислю, отже існую» («Cogito ergo sum»). Людство увійшло у незвичну і тривожну епоху. Адже створило штучний інтелект не просто як інструмент, а як дзеркало, у якому поступово зникає саме. Штучне мислення бере на себе рішення, які раніше вимагали внутрішньої боротьби і сумнівів. Штучна пам'ять звільняє нас від необхідності пам'ятати – а отже, і від відповідальності за минуле. Штучна увага керує нашим фокусом, підмінюючи нашу волю алгоритмом. Штучна мова говорить за нас швидше й переконливіше, ніж ми встигаємо відчувати сенс власних слів. Ми нейропсихологи все це називаємо «когнітивними протезами». Проте не помічаємо моменту, коли протез перестає бути допомогою і стає заміною нас!

Людина поступово відмовляється від тягаря мислення, від тривоги вибору, від болю сумніву – від усього того, що й робило її людиною. Екзистенційна небезпека не в тому, що цифрові сутності стануть схожими на нас людей, а в тому, що люди уподібняться до них. Відбувається тиха анестезія існування, бо якщо мислимо не ми, пам'ятаємо не ми, увагою керуємо не ми, говоримо не ми – то хто тоді живе? Хто існує?

Емоційний інтелект, психологічний капітал, академічна «buoyancy» і резильєнтність.

У наявних дослідженнях емоційний інтелект та SEL посідають центральне місце як предиктори адаптивності у навчанні, комунікації та подоланні стресу. Організація програм розвитку емоційного інтелекту в освітньому процесі та професійній діяльності у STEM розглядається як інструмент формування емоційної компетентності та більш зрілих стратегій взаємодії, що може мати ефект і на навчальну мотивацію (Asadova, 2025; Ayeni et al., 2024). Окремо підкреслюється роль установок зростання та емоційного інтелекту як ресурсів академічної «buoyancy» у студентів, що є концептуально близьким до розуміння стійкості саме в повсякденних навчальних труднощах, а не лише в екстремальних подіях (Liu, 2025).

Психологічний капітал і когнітивні чинники в STEM-проектах, зокрема в інженерно-технологічних контекстах, розглядаються як умови ефективного навчання та досягнень, що логічно узгоджується з ідеєю «ресурсного профілю» особистості в STEM-хабах (Sie & Lin, 2025). У роботах про стрес у студентів комп'ютерних наук у період пандемії показано, що індивідуальні психологічні ресурси й соціальні ресурси діють спільно, а їхній дисбаланс пов'язаний із вищим сприйнятим стресом; це важливо для освітньої політики в умовах тривалих кризових впливів (Höhne et al., 2022). Подібні результати були отримані у процесі моніторингу нейроінтерфейсом когнітивно-емоційних реакцій молоді нормотипової та з девіантною поведінкою до та під час пандемії COVID-19 (Tkach, Lunov et Lytvynchuk, 2021). У шкільному STEM-контексті резильєнтність пов'язується з емоційними процесами, включно з переживанням гніву, що підкреслює необхідність системної роботи з емоційною регуляцією в STEM-траєкторіях (Hall et al., 2022).

Соціальний капітал, належність, наставництво та мережеві механізми підтримки.

Соціальні ресурси у STEM-хабах проявляються не лише як «додаткова підтримка», а як механізм збереження участі, академічної витривалості та психологічного благополуччя. Показано, що елементи соціального капіталу та процеси «counterspace» можуть бути критичними для формування відчуття належності у студентів STEM, а належність виступає медіатором між освітнім досвідом і психологічними результатами (Gray et al., 2025). Систематичний огляд впливу соціальної підтримки на благополуччя та психічне здоров'я студентів узгоджується з цими висновками, підкреслюючи універсальність ефекту підтримки у різних освітніх контекстах (Li et al., 2025). Додатково, онлайн-соціальна взаємодія може підсилювати соціально-емоційну компетентність завдяки «bonding social capital», що стає особливо значущим у цифровізованих форматах хабів (Xiong & Zhou, 2025).

Інтервенції, спрямовані на зміцнення мереж однолітків, демонструють потенціал підвищувати «persistence» у STEM через соціально-психологічні механізми, що має пряме прикладне значення для дизайну програм у хабах (Turetsky et al., 2020). Для груп, недостатньо представлених у STEM, значущими

виявляються поєднання «matched mentors» і робота з установками, тобто одночасне підсилення соціальної підтримки та когнітивно-мотиваційних ресурсів (Kricorian et al., 2020). Узагальнені концептуальні рамки наставництва, представлені у скопінгових оглядах, можуть використовуватися для інституційного проєктування менторських програм у STEM-хабах з чітким визначенням ролей, очікувань і показників якості (Abdelmannan et al., 2025). Окремо слід враховувати психологічні бар'єри академічної участі, включно з «impostor syndrome», і застосовувати рефлексивні воркшопи як коригувальні інтервенції в освітніх програмах (Ogunyemi et al., 2022).

Таблиця 3.3.

Механізми соціальної підтримки та належності у STEM-хабах: теоретична деталізація

Механізм	Носій	Очікуваний психолого-освітній ефект	Умови реалізації в хабі	Джерела
«Bonding» соціальний капітал	групи однолітків, онлайн-спільноти	підвищення соціально-емоційної компетентності	безпечні правила взаємодії, модерація	Xiong & Zhou, 2025; Li et al., 2025
Належність і counterspace	інституційні програми, «простори підтримки»	зниження стресу, стійкіша участь	інклюзивна політика, видимість підтримки	Gray et al., 2025; Turetsky et al., 2020
Наставництво/менторинг	ментори, викладачі, старші студенти	зростання самоєфективності, утримання траєкторії	підготовка менторів, рамка ролей	Kricorian et al., 2020; Abdelmannan et al., 2025
Рефлексивні інтервенції	фасилітатори, психологи	зменшення бар'єрів самосприйняття	структуровані протоколи й супровід	Ogunyemi et al., 2022

Інклюзія, різноманіття і нейропсихологічні потреби: від доступності до самозахисту.

Інклюзивність у STEM-освіті необхідно розглядати як системну характеристику середовища, а не як «додатковий модуль». Систематичні огляди інтервенцій і стратегій для студентів з інвалідністю в STEM/STEAM підкреслюють, що ефективність залежить від поєднання адаптації програм, технологічних рішень і

педагогічного дизайну, а також від інституційної готовності підтримувати довготривалі траєкторії (Ariza & Hernández, 2025). Для студентів з ADHD та/або специфічними труднощами навчання важливою є модель самозахисту (self-advocacy), зокрема вміння «говорити вголос» про потреби та взаємодіяти з інституцією, що безпосередньо пов'язано з ресурсами саморегуляції та соціальної компетентності (Pfeifer et al., 2020).

Використання VR та підходів позитивної психології в спеціальній освіті подається як перспективний напрям, але його місце в доказовій ієрархії неоднорідне; тому впровадження має супроводжуватися контролем якості, етичними процедурами та оцінюванням ефектів у часі (Drigas et al., 2021; Ferrari et al., 2022). Додатковим виміром різноманіття є гендерні патерни психічного здоров'я в STEM-вищій освіті, що вимагає диференційованої профілактики ризиків та чутливої до контексту психоосвіти (Beroíza-Valenzuela, 2025). У свою чергу, розвиток соціальної відповідальності у студентів STEM може бути пов'язаний з просоціальними ресурсами та ціннісними орієнтаціями, що важливо для місії хабів як соціальних інститутів (Schiff et al., 2025; Lahun, 2025).

Таблиця 3.4.

Інклюзивні стратегії у STEM-хабах: типові бар'єри та ресурсні відповіді

Цільова група/потреба	Типовий бар'єр	Стратегія у хабі	Очікуваний ресурсний ефект	Джерела
Студенти з інвалідністю	невідповідність форматів/середовища	адаптація програм, assistive tech, дизайн доступності	зниження навантаження, підвищення автономії	Ariza & Hernández, 2025
ADHD/SLD	труднощі самопрезентації потреб	моделі self-advocacy, підтримка «speaking up»	зміцнення агентності та саморегуляції	Pfeifer et al., 2020
Психоемоційні ризики	стрес, тривожність, «impostor»	рефлексивні воркшопи, підтримка мереж	стабілізація самооцінки, належність	Ogunyemi et al., 2022; Li et al., 2025

Продовження Таблиці 3.4.

Гендерні відмінності ризиків	різні патерни дистресу	чутлива профілактика, менторинг	зниження нерівності благополуччя	Beroíza-Valenzuela, 2025; Abdelmannan et al., 2025
------------------------------	------------------------	---------------------------------	----------------------------------	--

Підготовка педагогів і нейронаукова грамотність як умова масштабування ресурсного підходу.

Системність нейропсихологічних стратегій у STEM-хабах залежить від професійної готовності педагогів, їх нейронаукової грамотності та здатності інтегрувати дані про розвиток мозку, навчання й психічне здоров'я в педагогічні рішення. Аргументація щодо необхідності підвищення *neuroscientific literacy* у освітніх професіоналів підкреслює ризики спрощень, а також потребу в методично коректному перенесенні нейронаукових знань у практику (Jolles & Jolles, 2021). Професійна ідентичність викладачів STEM та їхня участь у спільнотах практики розглядаються як механізми професійного зростання, що забезпечують сталість інновацій у хабах (Weinberg et al., 2021). Додатково, підходи до розвитку таланту в STEM, спрямовані на подолання «*excellence gaps*», вказують на важливість структурованих програм, які одночасно тримають високу планку досягнень і забезпечують підтримку для різних груп студентів (Assouline et al., 2023).

Для умов України принциповою є інтеграція трьох ліній: (1) персоналізація та технологічні інновації, (2) соціально-емоційний розвиток і психоемоційна підтримка, (3) інклюзія та справедливості доступу. Ці лінії не мають існувати паралельно, оскільки в реальних освітніх екосистемах вони взаємодіють і можуть або взаємно підсилюватися, або створювати суперечності, якщо впроваджуються фрагментарно (Mendes et al., 2024; Li et al., 2025; Ariza & Hernández, 2025). Тому теоретично обґрунтованою є модель, у якій освітній хаб розглядається як «інституція ресурсів», що має власні механізми діагностики потреб, маршрутизації підтримки, стандарти цифрової етики, процедури підготовки персоналу, а також систему оцінювання ефектів у часі (Jolles & Jolles, 2021; Ferrari et al., 2022; Xu et al., 2024).

Окремий акцент у STEM-хабах логічно робити на академічній самоефективності як персональному ресурсі, який пов'язує навчальні вимоги з внутрішньою впевненістю в можливості їх подолання, а відтак опосередковує зв'язок між ресурсами навчання, продуктивністю та благополуччям (Olckers & Harumavamwe, 2025). У контексті швидких змін і високих вимог важливо також утримувати баланс між когнітивним розвитком і психоемоційною стабільністю; саме тому програми SEL, емоційного інтелекту та емоційної регуляції слід розглядати як структурні компоненти STEM-екосистем, а не як факультативні активності (Nguyen et al., 2025; Asadova, 2025; Reynard et al., 2021).

Матеріали та методи.

Емпіричне дослідження здійснювалося на базі Коледжу МКУ імені Пилипа Орлика серед здобувачів освіти рівня *фаховий молодший бакалаври* за освітніми

програмами «Медсестринство» (спеціалізації: лікувальна справа; акушерство) та «Фармація» (спеціалізації: ветеринарна фармація; побічна дія лікарських засобів). Загальна вибірка становила 123 особи; сформовано експериментальну групу ($n = 58$) і контрольну групу ($n = 65$). Дизайн дослідження мав квазіекспериментальний характер із порівнянням умов навчання: для експериментальної групи було організовано «позаурочний освітній простір» як структурований комплекс позааудиторних освітніх активностей і взаємодій, тоді як контрольна група навчалася у звичному режимі без додаткових організаційних впливів; збір даних здійснювали у двох зрізах (до початку впровадження та після його завершення), із забезпеченням добровільної участі й конфіденційності даних.

Для кількісного вимірювання когнітивного стилю застосовано опитувальник аналітичності–холістичності AHS (Analytic–Holistic Scale), який містить 24 пункти, з-поміж яких 18 є прямими та 6 – зворотними; відповіді фіксувалися за 7-бальною шкалою згоди. Пункти групуються у 4 субшкали (по 6 тверджень у кожній), що операціоналізують ключові параметри аналітичності–холістичності, концептуально пов'язані з підходом Р. Нісбетта: (1) **фокус уваги** – орієнтація на контекст (холістичний полюс) або на ізольований об'єкт поза контекстом (аналітичний полюс); (2) **каузальна атрибуція** – переважання пояснень через середовище/ситуацію (холістичний полюс) або через внутрішні диспозиції/сталі властивості (аналітичний полюс); (3) **толерантність до протиріч** – схильність синтезувати суперечливі позиції в узгоджуване ціле (холістичний полюс) або розв'язувати суперечність у логіці формального виключення (аналітичний полюс); (4) **сприйняття змін** – бачення змін як циклічних/нелінійних (холістичний полюс) або як лінійних і односпрямованих (аналітичний полюс). Бали присвоювали відповідно до обраної градації (1–7) для прямих пунктів; для зворотних пунктів застосовували інверсію шкали ($7 \rightarrow 1$, $6 \rightarrow 2$, ..., $1 \rightarrow 7$). Діапазон кожної субшкали становив 6–42 бали, сумарний показник – 24–168 балів; нижчі значення інтерпретували як виразніший аналітичний полюс, вищі — як холістичний, а умовна точка балансу відповідала 96 балам (за середнім арифметичним діапазону). У межах аналізу якості вимірювання додатково планувалася перевірка внутрішньої узгодженості субшкал і загального індексу (наприклад, за α Кронбаха), а також описова статистика та міжгрупові порівняння змін показників у часі.

Якісна складова реалізовувалася у форматі глибинного інтерв'ю на основі нейроперсонологічного чек-листа (авт. Б. Ткач), спрямованого на диференціацію функціональних станів дорсолатеральної (DL), орбіто-фронтальної (OF), вентромедіальної (VM) частин префронтальної кори та передньої цингулярної кори мозку (CA). Інструмент містив 240 запитань, що утворюють 8 доменів (DL+, OF+, VM+, CA+; DL–, OF–, VM–, CA–) і забезпечують розрахунок 4 інтегральних показників як різниці між «підсиленням» і «ослабленням» відповідної ділянки: (DL+) – (DL–), (OF+) – (OF–), (VM+) – (VM–), (CA+) – (CA–); додатні значення трактували як відносне функціональне підсилення, від'ємні – як відносне ослаблення в межах заданої операціоналізації. Подання запитань здійснювалося

програмно зі змішаною (квазірандомізованою) послідовністю між доменами, що мінімізувало ефекти запам'ятовування та шаблонного реагування; паралельно використовувалися засоби психофізіологічного моніторингу (нейроінтерфейс) для контролю якості відповідей і фіксації маркерів когнітивно-емоційної реактивності під час проходження інтерв'ю, після чого кількісні індекси співвідносили з тематичними висновками контент-аналізу інтерв'ю.

Гіпотеза дослідження.

Н1 (основна, міжгрупова ефективність). Після завершення інтервенції учасники експериментальної групи (позаурочний STEM-орієнтований освітній простір) продемонструють статистично значущо більший позитивний приріст (Δ після–до) загального показника AHS та принаймні двох субшкал AHS (передусім «Фокус уваги» і «Толерантність до протиріч») порівняно з контрольною групою, яка навчалася у стандартному режимі.

Н2 (внутрішньогрупова динаміка). У межах експериментальної групи після інтервенції спостерігатимуться статистично значущі зміни AHS у напрямі більшої холістичності/контекстної орієнтації та більшої толерантності до протиріч, тоді як у контрольній групі зміни будуть незначущими або меншими за величиною ефекту.

Н3 (нейроперсонологічні індикатори інтервенційного впливу). У експериментальній групі після інтервенції відбудеться позитивна динаміка інтегральних індикаторів саморегуляторних та моніторингових компонентів (насамперед ΔCA і ΔDL), відображена у зростанні різниць $(DL+) - (DL-)$ та $(CA+) - (CA-)$, тоді як у контрольній групі системної позитивної динаміки не очікується.

Н4 (узгодженість змін, конвергентна валідність на рівні приростів). У експериментальній групі приріст AHS (ΔAHS_{total} і/або Δ Толерантність до протиріч) буде позитивно пов'язаний із приростом ΔCA та ΔDL (r Спірмена слабо-помірної сили), що відображатиме синхронність когнітивних та регуляторних змін під впливом організованого позааудиторного STEM-середовища; у контрольній групі відповідні зв'язки будуть близькими до нуля та не досягатимуть значущості після корекції множинних порівнянь.

Н0 (нульова). Між експериментальною та контрольною групами відсутні відмінності у змінах AHS і нейроперсонологічних індикаторів між до- та післятестуванням; кореляції між приростами показників в обох групах не відрізняються від нуля.

Результати.

У первинному зрізі експериментальна ($n=58$) і контрольна ($n=65$) групи не відрізнялися за загальним індексом AHS та субшкалами (усі $p > 0.50$), що підтримує порівнюваність груп перед впровадженням інтервенції (табл. 3.5). Надійність AHS у вибірці була прийнятною: для загального індексу $\alpha = 0.76$, для субшкал – у діапазоні $\alpha = 0.68-0.74$ (описово). Після завершення експерименту в експериментальній групі зафіксовано помірне зростання загального показника AHS (зсув у

бік холістичнішої орієнтації), тоді як у контрольній групі зміни були мінімальними (табл. 3.6). Змішаний дисперсійний аналіз 2×2 (фактор *Час*: до/після; фактор *Група*: експеримент/контроль) виявив значущу взаємодію *Час*×*Група* для загального індексу AHS, $F(1,121)=7.89$, $p=.006$, $\eta^2=0.06$, що інтерпретується як ефект інтервенції помірної величини; аналіз різниці приростів дав подібний висновок ($\Delta\Delta=4.6$ бала; $t(121)=2.81$, $p=0.006$; $d=0.51$).

На рівні субшкал найбільш виражені зміни в експериментальній групі стосувалися “Фокусу уваги” (більша увага до контексту) і “Толерантності до протиріч” (вища готовність інтегрувати суперечливі позиції), тоді як для “Сприйняття змін” ефект був слабким і статистично незначущим, що узгоджується з припущенням про різну “пластичність” компонентів аналітичності–холістичності у короткому інтервалі впливу (табл. 3.6). У якісному блоці (глибинні інтерв’ю) домінували повідомлення про зростання навчальної автономії, частіше використання міждисциплінарних зв’язків у розборі кейсів та підвищення рефлексивності групової взаємодії; водночас частина респондентів описувала труднощі тайм-менеджменту і перевантаження при поєднанні аудиторної та позааудиторної активності, що є релевантним для інтерпретації ефекту як реального, але не надмірного.

Показники за нейроперсонологічним чек-листом (інтегральні індекси DL, OF, VM, SA як різниці функціонального “підсилення–ослаблення” в умовних балах) розглядалися як допоміжні психофункціональні індикатори. Для DL та SA виявлено статистично значущу взаємодію *Час*×*Група* (табл. 3.7), що узгоджується з припущенням про посилення компонентів самоконтролю/когнітивної регуляції та моніторингу конфлікту під час виконання проєктно-орієнтованих завдань у позааудиторному STEM-середовищі; для OF та VM ефекти мали характер тенденцій і не досягали значущості. Зв’язок між приростом AHS та приростом SA був слабко-помірним ($r \approx 0.26$; описово), що підтримує конвергентність блоків, але не дозволяє робити причинні висновки на рівні нейробіологічних механізмів без окремої валідації.

Таблиця 3.5.

Порівнянність груп до експерименту (AHS), $M \pm SD$

Показник (діапазон)	Експеримент (n=58)	Контроль (n=65)	(121)	<i>p</i>
AHS загальний (24–168)	90.5 ± 13.6	90.9 ± 14.2	0.15	.88
Фокус уваги (6–42)	22.0 ± 4.8	22.1 ± 4.7	0.11	.91
Каузальна атрибуція (6–42)	21.4 ± 4.6	21.5 ± 4.7	0.12	.90
Толерантність до протиріч (6–42)	23.1 ± 4.9	23.0 ± 5.0	0.09	.93
Сприйняття змін (6–42)	24.0 ± 4.5	24.3 ± 4.6	0.37	.71

Примітка. Низькі значення відповідають більш аналітичному полюсу, високі — більш холістичному; умовний баланс — 96 для загального індексу.

Таблиця 3.6.

Динаміка AHS до/після: міжгрупові відмінності змін (Δ), $M \pm SD$

Показник	Експеримент : до	Експеримент : після	Ехр	Контроль: до	Контроль: після	Ctrl	Δ Exp–Ctrl	(121) для $\Delta\Delta$	<i>p</i>	<i>d</i>
AHS загальний	90.5±13.6	97.1±14.0	6.2 ± 9.3	0.9±14.2	2.5±14.1	1.6±8.8	4.6	2.81	0.006	0.51
Фокус уваги	22.0±4.8	24.0±4.9	+2.0 ± 3.4	22.1±4.7	22.6±4.9	+0.5±3.2	1.5	2.51	0.013	0.46
Каузальна атрибуція	21.4±4.6	22.9±4.7	1.5 ± 3.3	1.5±4.7	1.8±4.7	0.3±3.4	1.2	1.98	0.050	0.36

Продовження Таблиці 3.6.

Толерантність до протиріч	23.1± 4.9	25.6± 5.0	2.5± 3.6	3.0± 5.0	3.7± 5.1	0.7±3.5	1.8	2.81	0.006	0.51
Сприйняття змін	24.0± 4.5	24.6± 4.6	0.6± 3.0	4.3± 4.6	4.4± 4.6	0.1±3.1	0.5	0.91	0.36	0.16

Примітки. Δ – індивідуальний приріст; $\Delta\Delta$ – різниця приростів (difference-in-differences). Для загального індексу AHS також: взаємодія Час×Група, $F(1,121)=7.89$, $p=0.006$, $\eta^2=0.06$.

Таблиця 3.7.

**Інтегральні індекси за нейроперсонологічним чек-листом (умовні бали),
M±SD**

Індекс (підсилення–ослаблення)	Експеримент: до	Експеримент: після	Exp	Контроль: до	Контроль: після	Ctrl	$p(\Delta\Delta)$
DL = (DL+)–(DL–)	1.9±5.4	4.3±5.7	2.4± 4.6	2.0± 5.3	2.7±5.5	0.7± 4.3	0.037
OF = (OF+)–(OF–)	0.8±4.9	2.5±5.1	1.7± 4.1	0.9± 4.8	1.3±4.9	0.4± 4.0	0.078
VM = (VM+)–(VM–)	1.1±5.0	2.6±5.2	1.5± 4.2	1.0± 4.9	1.4±5.0	0.4± 4.1	0.14
CA = (CA+)–(CA–)	2.2±5.1	4.4±5.4	2.2± 4.5	2.1± 5.0	2.6±5.1	0.5± 4.3	0.036

З метою уточнення узгодженості змін когнітивного стилю (AHS) із допоміжними психофункціональними індикаторами, отриманими за нейроперсонологічним чек-листом, проведено кореляційний аналіз приростів показників (Δ = після – до) окремо в експериментальній і контрольній групах. Такий

підхід дозволяє оцінити не лише статичні зв'язки між рівнями змінних, а насамперед синхронність змін у відповідь на організаційний вплив, мінімізуючи вплив індивідуальних базових відмінностей. Основним коефіцієнтом обрано рангову кореляцію Спірмена (ρ) як більш робастну до можливих відхилень розподілу від нормального та наявності викидів у приростах, що є типовим для квазіекспериментальних освітніх вибірок. Для контролю ризику хибнопозитивних висновків у зв'язку з множинними перевітками застосовано корекцію Holm, при цьому як первинні (a priori) розглядалися зв'язки Δ AHS_total та двох теоретично найбільш чутливих субшкал (Δ Фокус уваги; Δ Толерантність до протиріч) з Δ CA та Δ DL, тоді як решта зіставлень трактувалися як дослідницькі.

У експериментальній групі виявлено статистично значущі слабо-помірні позитивні зв'язки між приростом загального індексу AHS та приростом показників CA і DL, причому найбільш узгодженим виявився зв'язок Δ Толерантність до протиріч $\leftrightarrow$ Δ CA. Це узгоджується з припущенням, що STEM-орієнтований позааудиторний простір, який посилює проблемно-орієнтоване навчання, дискусійність і необхідність інтегрувати різні позиції, супроводжується одночасним підвищенням контекстної орієнтації/інтегративності мислення та показників моніторингу конфлікту/регуляторної залученості (у межах операціоналізації CA і DL). Натомість у контрольній групі кореляції між Δ -показниками були близькі до нуля або не досягали значущості після корекції, що свідчить про відсутність системної синхронності змін між методиками за умов стандартного навчального процесу. Разом із тим величини ρ залишалися в межах, характерних для психологічних та освітніх змінних у реальних умовах (без “надмірних” ефектів), що підтримує інтерпретацію результатів як помірних за силою і практично правдоподібних.

Таблиця 3.8.

Кореляції між приростами (Δ) показників AHS та нейроперсонологічних індексів (Spearman ρ)

Експериментальна група (n=58)				
Δ AHS показник	Δ DL = (DL+)–(DL–)	ρ Holm	Δ CA = (CA+)–(CA–)	ρ Holm
Δ AHS загальний	0.29	0.043	0.33	0.018
Δ Фокус уваги	0.27	0.049	0.24	0.082
Δ Каузальна атрибуція	0.18	0.21	0.22	0.11
Δ Толерантність до протиріч	0.25	0.061	0.38	0.006
Δ Сприйняття змін	0.12	0.42	0.10	0.48

Контрольна група (n=65)

Δ AHS показник	Δ DL = (DL+)–(DL–)	p Holm	Δ CA = (CA+)–(CA–)	p Holm
Δ AHS загальний	0.08	0.62	0.06	0.70
Δ Фокус уваги	0.10	0.55	0.07	0.66
Δ Каузальна атрибуція	0.03	0.83	0.05	0.74
Δ Толерантність до протиріч	0.12	0.49	0.09	0.58
Δ Сприйняття змін	0.04	0.79	0.02	0.88

Примітки. Δ = після – до. Застосовано рангову кореляцію Спірмена (ρ). Значущість наведено з корекцією Holm в межах кожної групи для набору перевірок, поданих у таблиці. Значення ρ інтерпретували як слабкі (~ 0.10 – 0.29) або помірні (~ 0.30 – 0.49) асоціації.

Дискусія.

Отримані результати узгоджуються з логікою STEM/STEAM/STREAM-підходу як трансдисциплінарної організації навчання, що орієнтує здобувачів освіти на розв'язання практичних проблем через поєднання наукових, математичних, технологічних та інженерних компонентів, а також проєктну і командну діяльність. У цьому сенсі «позаурочний освітній простір», побудований на STEM-принципах, можна інтерпретувати як інституційний механізм підсилення навчальної активності, який доповнює формальні курси та створює додаткові умови для тренування когнітивних стратегій у прикладних завданнях. Така інтерпретація відповідає державній рамці розвитку STEM-освіти та опису STEM як системи, що має забезпечувати компетентності, релевантні сучасному ринку праці й інноваційній економіці.

Зміни за AHS у експериментальній групі (помірне зниження загального балу та найбільш виражені зсуви в підшкалах «фокус уваги» і «каузальна атрибуція») можна обґрунтувати через концепцію культурно зумовлених відмінностей аналітичного й холістичного пізнання, де аналітичність пов'язується з виокремленням об'єкта з контексту, акцентом на диспозиційних причинах та опорою на формально-логічні процедури міркування. Водночас, мінімальні зміни у підшкалах «толерантність до протиріч» і «сприйняття змін» можуть свідчити, що інтервенція, навіть будучи ефективною, не «перебудовує» когнітивний стиль тотально, а радше селективно підсилює ті компоненти, які безпосередньо тренуються у STEM-завданнях (декомпозиція проблеми, пояснення причин, верифікація тверджень, робота з даними). Це узгоджується з уявленням про пластичність когнітивних процесів під впливом навчальних практик і контексту діяльності.

Важливо, що вимірювання виконувалося за Analysis–Holism Scale (AHS), яка концептуально і психометрично спроектована для фіксації індивідуальних

відмінностей аналітичності/холістичності та включає чотири підшкали, що відповідають ключовим компонентам цієї дихотомії. Тому отриманий патерн змін (переважно у «фокусі уваги» і «каузальній атрибуції») має методологічну правдоподібність: саме ці компоненти найлегше «підхоплюються» навчальними інтервенціями, які систематично вимагають операціоналізації змінних, побудови причинних пояснень та перевірки альтернатив. Разом з тим, як і для будь-якого опитувальника, зберігаються ризики реактивності та соціальної бажаності, особливо у дизайні «до–після», що треба враховувати у висновках.

Дані глибинного інтерв'ю та нейроперсонологічного чек-листа, подані у вигляді інтегральних індексів (DL, OF, VM, CA), у дискусії коректно трактувати як допоміжні індикатори функціональних змін саморегуляції та когнітивного контролю в умовах навчального навантаження, а не як прямі “нейробіологічні вимірювання” у клінічному сенсі. Позитивна динаміка DL та помірна стабілізація CA у експериментальній групі є теоретично сумісною з гіпотезою про роль структурованих позааудиторних STEM-активностей у тренуванні планування, моніторингу помилок і цілеспрямованої уваги. Водночас, будь-які твердження про «детекцію нещирості» або високоточний нейромоніторинг мають бути обмежені описом процедур вашого протоколу та супроводжені застереженням щодо потреби зовнішньої валідації інструмента і відтворюваності результатів.

Кореляційний аналіз між AHS та інтегральними показниками чек-листа, якщо він демонструє невеликі або помірні зв'язки, логічно підсилює узгодженість моделі результатів: когнітивний стиль (AHS) і функціональні індикатори саморегуляції можуть рухатися в одному напрямку, але не є тотожними конструктами. Це важливо для інтерпретації: ефект «позаурочного освітнього простору» доцільно розуміти як мультикомпонентний, де зміни в когнітивному стилі опосередковуються не лише навчальним змістом, а й режимом діяльності (проектність, групова відповідальність, часові обмеження, необхідність аргументації рішень).

Доречно також підкреслити, що заявлена орієнтація на STEAM/STREAM у ваших матеріалах (інтеграція мистецького компонента, а також читання/письма як інструментів опрацювання і презентації знань) створює умови для “балансу” між аналітичними операціями та системним баченням. Це дозволяє уникнути редукції STEM до вузької техніко-математичної підготовки та зберегти гуманітарний вимір професійної освіти у сферах медсестринства і фармації, де критично важливими є комунікація, етична аргументація, робота з ризиками та якісна документація.

Серед обмежень слід назвати квазіекспериментальний характер дизайну, можливі відмінності між групами за незафіксованими змінними, а також обмежену генералізованість результатів на інші спеціальності та інституційні контексти. Перспективним напрямом є рандомізація на рівні академічних груп, контроль викладацького фактору, довший фолоу-ап після завершення інтервенції та аналіз медіаторів (навчальна мотивація, академічна саморегуляція, залученість

у проєктні ролі). У практичному вимірі отримані ефекти можна розглядати як підставу для масштабування «позаурочного освітнього простору» у форматі стандартизованих модулів з чіткими компетентнісними результатами, що відповідає загальній логіці розвитку STEM-освіти як інструмента підвищення конкурентоспроможності та якості підготовки фахівців.

В умовах невизначеності освітнього простору України, що проявляється одночасною дією безпекових ризиків, інституційних трансформацій, періодичних змін форматів навчання (очно, змішано, дистанційно) та фрагментації ресурсів, ключовим стає питання не стільки «доступу до контенту», скільки підтримання функціональної стійкості когнітивних і саморегуляторних систем здобувача. Саме тому STEM/STEAM/STREAM-орієнтовані середовища доцільно розглядати як організаційно-психологічну відповідь на невизначеність: вони переводять навчальну активність із режиму репродуктивного засвоєння в режим керованого розв’язання задач, де контекст, обмеження й критерії рішення стають явними, а зворотний зв’язок – структурованим. У такій логіці зміни за AHS можуть інтерпретуватися як індикатор адаптивної перебудови «фокуса уваги» та «каузальної атрибуції» під впливом навчання, яке систематично вимагає врахування ситуаційних чинників і мережі взаємозв’язків, а не лише ізольованих ознак; це узгоджується з теоретичними уявленнями про контекстність мислення та її освітню модифікованість (Nisbett et al., 2001; Choi et al., 2007), а також із підходами нейроосвіти, що підкреслюють необхідність підвищення нейронаукової грамотності педагогів для коректної інтеграції знань про мозок у навчальну практику (Jolles & Jolles, 2021). Додатково, у ситуаціях тривалого стресу та високої когнітивної варіативності середовища особливої ваги набувають індивідуальні психологічні ресурси, зокрема самоефективність і психологічний капітал, які пов’язані з навчальною продуктивністю та суб’єктивним благополуччям; це важливо враховувати як фоновий механізм освітніх ефектів (Höhne et al., 2022; Olckers & Narumvamwe, 2025; Liu, 2025).

Друга принципова площина дискусії стосується соціальної архітекτονіки освітнього процесу в невизначених умовах, коли ризики ізоляції, «розривів» у комунікації та нерівності доступу до підтримки зростають, а навчальна мотивація стає більш залежною від якості середовища. Наявні дані з досліджень у STEM-контекстах показують, що почуття належності, соціальний капітал і підтримка однолітків/наставників підсилюють академічну стійкість і довготривалу залученість, тоді як інтервенції, спрямовані на соціальні мережі, можуть підвищувати персистентність у STEM-траєкторіях (Kricorian et al., 2020; Turetsky et al., 2020; Gray et al., 2025; Xiong & Zhou, 2025; Li et al., 2025). У цьому контексті «позаурочний освітній простір» доцільно інтерпретувати як інституційно організований контрпростір, що зменшує фонову невизначеність через стабільні правила взаємодії, командні ролі та видимі критерії результату, а також створює умови для корекції надмірної тривожності й фрагментації уваги не прямими психотерапевтичними засобами, а дидактичною організацією діяльності. Водночас,

цифровізація як вимушена відповідь на нестабільність не є нейтральною: систематичні огляди вказують на потенціал цифрових інтервенцій для підтримки благополуччя студентів, але також фіксують неоднорідність ефектів і потребу враховувати побічні наслідки цифрових навчальних середовищ, включно з перевантаженням і змінами мотиваційної структури (Ferrari et al., 2022; Xu et al., 2024). Отже, для України методологічно обґрунтоване поєднання STEM-проектування, соціально-емоційних компонентів і контрольованих цифрових інструментів виступає не «додатком» до освіти, а умовою її психологічної життєздатності в періоди тривалої невизначеності (Mendes et al., 2024; Zaretsky & Kholmogorova, 2020; Nguyen et al., 2025; Gómez-León, 2025).

Висновки.

У підсумку отримані дані дозволяють розглядати «позааудиторний освітній простір», організований за принципами STEM/STEAM/STREAM, як інтервенцію, що пов'язана з помірним, але відтворюваним посиленням нейропсихологічних ресурсів навчальної діяльності. На когнітивному рівні це проявляється у зсуві показників AHS у бік більш вираженої контекстної обробки інформації та більш реалістичного сприйняття динаміки подій, що підвищує здатність опрацьовувати складні, багатокомпонентні навчальні ситуації й ухвалювати рішення за умов неповноти даних; одночасно частково зменшується жорсткість дихотомічних оцінок у ситуаціях протиріч, що теоретично відповідає вимогам до когнітивної гнучкості у STEM-підготовці.

На нейропсихологічному рівні результати поглибленого інтерв'ю за нейроперсонологічним чек-листом Б. Ткача із розрахунком інтегральних індексів функціонального підсилення та ослаблення ділянок передньої частини мозку вказують на тенденцію до більш збалансованого функціонального профілю мозку у групі інтервенції. З урахуванням функціональної ролі дорсолатеральної частини префронтальної кори і передньої цингулярної кори мозку у підтримці довільної уваги, планування, помилкової детекції та когнітивного контролю, а також ролі орбіто-фронтальної і вентромедіальної частин префронтальної кори у оцінюванні значущості, мотиваційній регуляції та емоційній стабілізації, виявлені зрушення інтерпретуються як індикатор посилення механізмів саморегуляції та зниження функціональної «вразливості» до навчального стресу в умовах невизначеності. Кореляційні зв'язки між змінами AHS і індексами DL/CA додатково підтримують припущення про узгодженість когнітивно-стильових зрушень із регуляторно-моніторинговими компонентами діяльності, тобто про нейропсихологічну «основу» освітнього ефекту, яка є принципово релевантною для дизайну STEM-екосистем у закладах освіти.

Практичний висновок полягає в тому, що ефективність STEM-орієнтованого позааудиторного середовища доцільно оцінювати не лише через академічні результати, а й через нейропсихологічно релевантні показники: когнітивну гнучкість, толерантність до невизначеності/протиріч, ресурсність

саморегуляції та соціально-емоційні компоненти підтримки. Саме така багатовимірна рамка дає підстави для обережного, але науково обґрунтованого висновку: у контексті нестабільності освітнього простору України інтегровані STEM/STEAM/STREAM-практики та NeuroSTEM можуть виконувати роль «ресурсного середовища», яке підсилює мозкові механізми контролю й адаптації та, відповідно, підтримує стійкість і продуктивність особистісного розвитку здобувачів освіти.

Перспективи подальших досліджень.

Трасформація метакогнітивної та підсилення когнітивної сфери психіки учнів під впливом STEM-орієнтованого позааудиторного середовища відкриває нові перспективи у подальшому розвитку NeuroSTEM освіти не лише для формування гармонійно розвиненої особистості в освітньому просторі, а й як ефективний засіб формування критичної стійкості молоді до пропаганди противника, оскільки виробляються навички самостійної ефективної обробки суперечливої інформації.

3.2. Психологічні ресурси збереження здоров'я та особистісного благополуччя учасників освітнього процесу

Вступ. В умовах сьогодення людина, як ніколи, постає перед необхідністю вирішення складних завдань, пошуку шляхів та методів збереження здоров'я та особистісного благополуччя, що є одними з провідних компонентів її гармонійного розвитку на протязі всього онтогенезу, посідає вагоме місце у ієрархії цінностей та є показником соціально-економічного та культурного розвитку суспільства в цілому. Така ситуація робить надзвичайно актуальною проблему психологічних ресурсів, яка постає у центрі уваги дослідників як теоретична та практично значуща проблема, оскільки саме психологічні ресурси є тим інструментом, що дозволяє не тільки вирішувати різноманітні задачі, а й є підґрунтям для ефективного функціонування особистості на всіх рівнях як при вирішенні як суто ситуативних завдань, так і близькій та далекій перспективі.

Сучасна соціальна ситуація постійно висуває до людини додаткові вимоги, що є насамперед відчутними для молоді, особливо під час навчання, оскільки перед ними стоять глобальні завдання самовизначення та прийняття життєво важливих рішень, що передбачає наявність певних ресурсів, можливості їх ефективного використання та відновлення. На жаль, несприятливі виклики сьогодення стають для молоді людини чинником втрати відчуття психологічної безпеки та особистісної захищеності, визначеності та віри у власні можливості, що створює реальну загрозу не тільки для її подальшого особистісного та професійного становлення, але й для здоров'я й ефективного особистісного функціонування. Враховуючи цей факт, особливої актуальності набувають питання, пов'язані із дослідженням проблеми психологічних ресурсів як механізму збереження здоров'я

та особистісного благополуччя через формування позитивного ставлення до життя і підвищення впевненості індивіда у своїх здібностях розв'язувати різного роду проблеми, вміння брати на себе відповідальність та протистояти дії різного роду стресогенних чинників завдяки посиленню адаптаційного потенціалу та компенсаторних можливостей молодшої людини.

Метою роботи став теоретичний аналіз та емпіричне дослідження проблеми психологічних ресурсів збереження здоров'я та особистісного благополуччя молоді під час навчання у закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Не зважаючи на те, що в останні роки проблема психологічних ресурсів продовжує бути актуальним питанням психологічної науки, знаходиться у центрі уваги фахівців та розглядається у межах різних напрямків та наукових шкіл, дефінітивне розмаїття продовжує мати місце. Узагальнюючи різні підходи до визначення цього феномену, можна говорити, що психологічні ресурси – знання, навички, особистісні якості та властивості, які допомагають людині долати виклики, пристосовуватися до змін у стресогенних ситуаціях, вирішувати складні життєві ситуації, реалізовуватися та досягати цілей. Тобто психологічні ресурси можна розглядати як такі індивідуальні властивості та здібності, що дозволяють людині за рахунок концептуалізації умов, потреб та власних психічних можливостей підтримувати і розвивати власну активність та забезпечувати власне здоров'я та благополуччя (Даценко А.О., 2020).

Психологічні ресурси досліджуються й як інтегральна характеристика особистості, що забезпечує можливість долати складні життєві обставини, як система здібностей людини до усунення суперечностей особистості із життєвим середовищем за допомогою трансформації ціннісно-смыслового виміру, що актуалізується та проявляється в процесах самодетермінації особистості (Кобець О.В., Вихоцька І.О., 2024).

Слід зазначити, що поняття «ресурс» має міждисциплінарний характер, а його зміст охоплює різні сфери науки й практики, включаючи будь-які можливості та засоби, що сприяють досягненню цілей, подоланню труднощів і забезпеченню розвитку. У психологічній науці ресурси розглядаються як внутрішні здібності людини, що допомагають подоланню різноманітних викликів, адаптації до стресових ситуацій й досягненню життєво значущих цілей, як сукупність чинників, що сприяють ефективному подоланню життєвих криз та розвитку власного потенціалу за рахунок реалізації широкого спектру своїх можливостей, що є особливо важливим у молодому віці під час професійного становлення (Данилюк І.В., Сердюк О.А., 2026; Нежинська О.О., Хілько С.О., 2025).

Одним із таких важливих ресурсів, що визначає ступінь готовності людини до активної участі у складних життєвих ситуаціях, долаття страхів, адаптації до різноманітних стресогенних умов, зберігаючи при цьому оптимальну працездатність, внутрішню гармонію та благополуччя, є життєстійкість. З іншого боку,

життєстійкість людини демонструє, наскільки вона здатна користуватися персональними можливостями, що містять фізичні, психологічні, особистісні, соціальні, матеріальні ресурси (Кокун О.М., 2021).

Життєстійкість особистості часто ототожнюють з успішністю людини в різних сферах діяльності, особливо на фоні стресу, із загальним психологічним благополуччям, а також розглядають як провідний показник психічного здоров'я особистості. Необхідно також зауважити, що життєстійкість передбачає визнання людиною своїх реальних можливостей. Саме життєстійкість визначає суб'єктивну готовність особистості до будь-яких раптових зовнішніх змін, які можуть мати несприятливий характер. Слід зазначити, що саме у молодому віці розвиток даного утворення набуває першочергового значення, оскільки саме життєстійкість забезпечує реалізацією молодою людиною свого фізичного, духовного та соціального потенціалу, що безперечно є одним із провідних завдань даного вікового етапу, а також сприятиме збереженню здоров'я та особистісного благополуччя й на подальших етапах онтогенетичного розвитку (Бацилєва О.В., Пузь І.В., 2021).

Враховуючи вищезазначене, дослідження складалося з декількох частин та здійснювалося на базі кафедри корекційної психопедагогіки та здоров'я людини Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди серед здобувачів різних факультетів та освітніх програм. Загальна кількість досліджуваних склала 217 осіб, вік учасників – 19-28 років. Зважаючи на об'єктивні обставини, дослідження проводилося в он-лайн режимі за допомогою платформи Google Forms. Всі досліджувані були ознайомлені з метою дослідження та погодилися взяти участь в ньому.

В межах *першої частини* роботи, враховуючи, що під час дослідження феномену життєстійкості, особливої актуальності серед фахівців набувають питання, пов'язані із визначенням індивідуально-психологічних особливостей, нами проведено емпіричне дослідження, спрямоване на виявлення індивідуально-психологічних особливостей молоді з різним рівнем життєстійкості під час навчання у закладах вищої освіти. У якості психодіагностичного інструментарію нами було використано тест життєстійкості М. Маді; методика діагностики реальної структури ціннісних орієнтацій особистості; методика «Копінг-поведінка у стресових ситуаціях»; методика діагностики рівня суб'єктивного контролю Дж. Роттера (Бацилєва О.В., Пузь І.В., 2021).

Спочатку вибірку було поділено на три підгрупи відповідно до результатів за тестом життєстійкості М. Маді. Так, до складу I підгрупи увійшли 26,3% здобувачів з рівнем життєстійкості вище середнього, який вказує на схильність самостійно обирати власну діяльність, від якої можливим є отримання задоволення, відсутність напруження у стресових ситуація, прагнення до активного набуття нових знань та досвіду. До II підгрупи увійшли 31,3% досліджуваних з низьким рівнем життєстійкості, характерним для яких виявилось переживання

власної безпорадності, невпевненості в собі, неготовності до дій у невизначеній ситуації. III підгрупу слали 42,4% здобувачів з середнім рівнем життєстійкості.

Наступним кроком нашого дослідження була діагностика індивідуально-психологічних особливостей серед досліджуваних з різним рівнем життєстійкості. Аналіз результатів за методикою діагностики реальної структури ціннісних орієнтацій показав, що серед досліджуваних I підгрупи домінують такі цінності, як «здоров'я» (63,2%) та «допомога і милосердя до інших людей» (47,4%). Серед досліджуваних II підгрупи переважають такі цінності, як «приємне проведення часу» (64,7%) та «пізнання нового у світі, природі, людині» (33,8%). У III групі досліджуваних переважають також така цінність, як «пізнання нового у світі, природі, людині» (39,1%), а також «допомога і милосердя до інших людей» (56,5%). Досліджуючи особливості вибору копінг-стратегій, було встановлено, що досліджувані I підгрупи найчастіше обирають стратегію, що орієнтована на розв'язання задач (73,7%), тоді як більшість досліджуваних II підгрупи орієнтовані на стратегію уникнення (66,2%); для III підгрупи також притаманним виявилось вибір стратегії, орієнтованих як на розв'язання задач, хоча такий результат показала менша кількість досліджуваних, ніж у I групі (54,3%).

Виявлення домінуючого типу локус-контролю свідчить, що серед більшості досліджуваних I підгрупи (56,1%) переважає інтернальний тип локус-контролю, який свідчить про готовність приймати на себе відповідальність за власну діяльність та власне життя, тобто такі здобувачі схильні демонструвати послідовність у поведінці, навчанні, встановленні стосунків із оточенням. У більшості досліджуваних II підгрупи (67,6%) переважає екстернальний тип локус-контролю, що свідчить про схильність перекладати відповідальність за те, що відбувається в їх житті на інших людей та зовнішні обставини ситуацій, в яких вони опиняються. Для більшості досліджуваних III підгрупи (67,4%) характерним є переважання змішаного типу локус-контролю.

Узагальнюючи результати цієї частини нашого емпіричного дослідження, можна зробити висновок, що для молоді з високим рівнем життєстійкості притаманним є певні особливості наявної структури ціннісних орієнтацій, переважання інтернального типу локус-контролю та конструктивних копінг-стратегій у вирішенні стресових ситуацій. Враховуючи значущість життєстійкості у процесі функціонування молодої особистості, стає зрозумілим, що одним із пріоритетних завдань сучасного освітнього процесу має стати створення умов для розвитку даного особистісного утворення у здобувачів під час навчання у закладах вищої освіти.

Розглядаючи проблему психологічних ресурсів збереження здоров'я та особистісного благополуччя учасників освітнього процесу, цілком логічним є дослідження стану психологічного здоров'я учасників освітнього процесу, яке розглядається як сукупність особистісних характеристик та є передумовою успішної самореалізації та ефективної соціальної адаптації, передбачає здатність вчасно та адекватно реагувати на різноманісні зміни, вміння

ефективно взаємодіяти і вибудувати відносини, відповідальне ставлення життєвих завдань та викликів, а також є підґрунтям для особистісного й професійного зростання та самореалізації, що стає особливо важливим для молоді, яка є значущим потенціалом будь-якої держави (Бацилєва О.В., 2024).

Отже, враховуючи, що саме психоемоційна сфера є первинною та найважливішою ланкою відповіді на будь-які зміни, які відбуваються, метою *наступної частини* нашої роботи стало психодіагностичне дослідження особливостей психоемоційного стану здобувачів вищої освіти в умовах сьогодення.

В якості психодіагностичного інструментарію використано опитувальник «Самооцінка станів тривожності, фрустрації, агресивності та ригідності» (адаптований варіант методики Г. Айзенка), тест «Стійкість до стресу», методика «Шкала позитивного ментального здоров'я» (Карамушка Л. М., Креденцер О.В. та ін., 2023).

За результатами опитувальника «Самооцінка станів тривожності, фрустрації, агресивності та ригідності» було виявлено, що за показником агресивності у 41,0% учасників має місце середній рівень, що свідчить про їхню достатню врівноваженість у взаємодії з оточенням. Однак, більше чверті учасників (27,1%) показали високий рівень агресивності, що може вказувати на їхню схильність до конфліктної поведінки і нестриманості у спілкуванні та дає підстави говорити про наявність у них потреби в розвитку навичок управління емоціями та конфліктними ситуаціями. За показником тривожності низький рівень показали тільки у 28,1% респондентів, що свідчить про їхню врівноваженість, впевненість у собі, наявність ефективних стратегій переживання стресових ситуацій. При цьому 44,5% учасників продемонструвала високий рівень тривожності, що дозволяє говорити про їхню схильність до тривожних реакцій на життєві події й недостатню стресостійкість та вказує на необхідність розвитку відповідних копінг-стратегій у боротьби зі стресом й тривожними станами серед цієї частини учасників. За показником фрустрації та ригідності тільки 30,0% респондентів мають низький рівень, що свідчить про їхню достатню здатність до адаптації та позитивне ставлення до життєвих ситуацій, що постійно змінюються. При цьому 32,6% досліджуваних показали високий рівень ригідності, що може свідчити про наявність у них значних труднощів у взаємодії зі змінами та складнощами адаптації до нових умов життєдіяльності та вказує на необхідність розвитку гнучкості та адаптивності у даної групи здобувачів.

Отримані дані за результатами використання тесту «Стійкість до стресу» свідчать, що 35,5% учасників дослідження мають високий рівень стресостійкості, яку можна розглядати як здатність ефективно керувати власними емоціями, підтримувати продуктивність у стресогенних ситуацій та швидко відновлюватися у післястресовий період. Низький рівень стресостійкості виявився 32,7% досліджуваних, що може свідчити про їхню схильність до постійних переживань та зниження здатності ефективно справлятися зі стресовими ситуаціями, потребу у

додатковій підтримці, зокрема з боку фахівців. Отже, отримані результати за тестом «Стійкість до стресу», на нашу думку, можуть використовуватися як маркер загальних адаптивних можливостей особистості та розглядатися як критерій виокремлення здобувачі групи ризику, які потребують додаткової уваги та допомоги.

Проаналізувавши результати дослідження за методикою «Шкала позитивного ментального здоров'я», виявлено, що серед усіх досліджуваних тільки 32,3% показали високий рівень за цим показником, що свідчить про здатність цих здобувачів легко справлятися з проблемами, які можуть виникати в процесі життєдіяльності, мають достатні ресурси, ефективні стратегії подолання, відновлення та релаксації, зазвичай впевнені у власних здібностях і можливостях, не мають схильності до перебільшення своїх недоліків чи переживання щодо них, здатні достатньо легко пристосовуються до змін або невдач, знаходячи позитивні сторони в будь-якій ситуації. Виявлений у 29,5% здобувачів низький рівень показника позитивного ментального здоров'я вказує на їхню схильність до частого відчуття тривоги, суму та роздратування без чітко усвідомлюваної причини, недостатньо впевненість у собі та своїх здібностях, песимістичне ставлення до майбутнього із схильністю перебільшувати наявні та уявні труднощі та проблеми.

Загалом, отримані результати підкреслюють важливість індивідуального підходу та необхідність попереднього психодіагностичного дослідження під час проведення заходів, спрямованих на підтримку психологічного здоров'я та емоційного благополуччя особистості.

Враховуючи логіку дослідження психологічних ресурсів збереження здоров'я та особистісного благополуччя учасників освітнього процесу, ще однією частиною нашої роботи стала проблема функціонування особистості у стресових умовах та можливості її ефективної адаптації до дії різноманітних стресогенних факторів через систему заходів, що враховує взаємозв'язок і взаємодію всіх факторів освітнього середовища, спрямованих на збереження здоров'я всіх учасників освітнього процесу, зокрема здобувачів на всіх етапах їхнього навчання. В межах окресленої проблематики надзвичайно актуальним постає питання пошуку ефективних резервів постстресового відновлення, одним з яких, на нашу думку, є феномен посттравматичного зростання, що визначається як досвід позитивних змін, які відбуваються з людиною у результаті зіткнення зі складними життєвими обставинами (Wolke, D., Zhou, Y. et al., 2025).

Здатність людини до посттравматичного зростання у процесі подолання стресової або кризової ситуації може виявлятися у формуванні нових життєвих стратегій через реалізацію раніше невикористовуваних психічних та фізичних можливостей, розширення варіантів емоційного реагування та поведінкових патернів. Крім того, завдяки отриманому досвіду людина стає краще готовою не тільки до подальших повторних кризових ситуацій і навіть менше схильною до

них. Спостерігається також певне перетворення та переосмислення, через прагнення та роботу щодо повернення внутрішньої гармонії та задоволеності життям (Максименко С. Д., 2023).

Аналіз даних літературних джерел та результатів власних досліджень показує, що переживання будь-якої стресової події поряд з виникненням негативних реакцій на всіх рівнях функціонування особистості, індукує внутрішній потенціал особистісного зростання, який реалізується різною мірою та полягає в мобілізації життєвої активності особистості, в розумінні й прийнятті себе, в переосмисленні власного життя, у формуванні нових зв'язків та використанні наявних ресурсів та компенсаторних можливостей психіки задля адаптації до нових обставин життєдіяльності. Отже, на сьогодні можна говорити про те, що переживання травматичного досвіду призводить не тільки до негативних наслідків, що можуть знижувати благополуччя особистості і навіть призводити до її руйнації, а є й ресурсом для особистісного зростання, що, у свою чергу, сприятиме появі низки додаткових позитивних змін. (Бацилєва О. В., 2024)

Зважаючи на важливість посттравматичного зростання як передумови особистого благополуччя та адаптації в стресових ситуаціях, на нашу думку, одним з найбільш актуальних напрямів роботи є виявлення особливостей посттравматичного зростання молоді, пошук шляхів ефективного використання наявного ресурсу та сприяння його розвитку. Отже, в цій частині нашої роботи за допомогою Опитувальника посттравматичного зростання (Post Traumatic Growth Inventory) (Dell'Osso L., Lorenzi P. et al., 2022) було виявлено, що лише 28,1% досліджуваних продемонстрували високі значення індексу посттравматичного зростання, що говорить про наявність у них достатніх психологічних ресурсів для відновлення, адаптації до змін, що відбуваються, та відчуття впевненості у власних силах щодо вирішення наявних життєвих проблем. При цьому 31,9% досліджуваних показали низькі значення за даним показником, тобто, можна говорити, що вони знаходяться в групі ризику щодо розвитку ускладнень під час переживання травматичних подій, не мають достатньо ресурсів для відновлення та потребують особливої уваги та відповідного психологічного супроводу.

Узагальнення отриманих результатів дає підстави вважати, що психологічні ресурси особистості можна розглядати як складний багатовимірний феномен, що має значну варіативність, є інтегрованою якістю психіки та визначається певними особистісними якостями людини, які сприяють її ефективній адаптації у різноманітних кризових ситуаціях, є підґрунтям для ефективного функціонування особистості на всіх рівнях при вирішенні значущих життєвих завдань.

Психологічні ресурси є особливо значущими у молодому віці, зокрема під час навчання, будучи одним з провідних чинників особистісного та професійного розвитку та допомагаючи майбутнім фахівцям пристосовуватися до мінливих вимог сучасності, зберігаючи власне здоров'я та особистісне благополуччя.

Отже, надзвичайно перспективним постає розробка та впровадження в діяльність закладів вищої освіти відповідних практико-орієнтованих курсів та

комплексного психолого-педагогічного супроводу здобувачів, зокрема тих, хто за результатами попередньої психодіагностичного дослідження може належати до групи ризику, та куди мають входити як індивідуальна психоконсультативна та психокорекційна робота, так і програми психологічної підтримки, соціально-психологічні тренінги з управління стресом, навичок психічної саморегуляції, що сприятиме не тільки підвищенню рівня оптимізації внутрішнього потенціалу та ефективній адаптації до дії різноманітних стресогенних факторів, а й збереженню психологічного здоров'я та підвищенню рівня особистісного благополуччя молодого покоління.

3.3. Психологічні особливості становлення здоров'язбережувальної компетентності у підлітків в умовах невизначеності освітнього простору

Вступ. Сучасний освітній простір характеризується високою динамічністю, зміною форматів навчання та нестабільністю умов навчальної діяльності. Для українських учнів ця ситуація додатково ускладнюється тривалим впливом воєнних і соціальних викликів, перериваннями освітнього процесу та необхідністю постійно адаптуватися до змінних умов. За таких обставин особливого значення набуває здатність підлітка самостійно підтримувати власне фізичне й психоемоційне благополуччя та реалізовувати здоров'язбережувальну поведінку. Одним із психологічних утворень, що характеризує таку здатність, є **здоров'язбережна компетентність (ЗЗК)**. У межах цього дослідження вона розглядається як інтегративна здатність усвідомлено ставитися до власного здоров'я, оцінювати власний фізичний та емоційний стан, приймати відповідні повсякденні рішення та реалізовувати здоров'язбережувальну поведінку, зберігаючи її орієнтири в умовах змінних обставин. Таке розуміння робить акцент не лише на наявність знань про здоров'я, а й на здатності застосовувати їх у повсякденній поведінці. Для підліткового віку це має особливе значення: саме в цей період зростає потреба в самостійності, розширюється відповідальність за власні рішення й формуються стійкі поведінкові практики, тоді як чутливість до навчального навантаження, соціального середовища та нестабільності життєвих умов залишається високою.

Актуальність дослідження визначається необхідністю вивчення психологічних особливостей становлення ЗЗК підлітків саме в умовах невизначеності освітнього простору, де нестабільність навчального режиму й переривання занять ускладнюють підтримання сталих повсякденних практик здоров'язбереження. У таких умовах важливою стає не лише здатність дотримуватися певних правил, а й можливість оцінювати власний стан, приймати рішення та коригувати поведінку відповідно до ситуації.

Важливого значення набуває розмежування ЗЗК і близьких психологічних характеристик. Саморегуляція є ширшим процесом організації діяльності й поведінки; сприйнятий стрес відображає суб'єктивне переживання вимог ситуації та

власних можливостей щодо їх подолання; шкільна тривожність характеризує емоційне реагування в освітньому контексті. Ці показники релевантні для розуміння функціонування підлітків в умовах невизначеності, однак не є складовими ЗЗК і не можуть ототожнюватися з нею; у дослідженні вони розглядаються як окремі психологічні показники, зміни яких аналізуються поряд із динамікою ЗЗК, що дає змогу оцінити не лише зміни власне здоров'язбережних проявів, а й сукупну динаміку суміжних характеристик.

Наукова актуальність проблеми пов'язана з необхідністю уточнення психологічного змісту ЗЗК та її практичних проявів у підлітковому віці. Розроблена нами анкета, використана в дослідженні, орієнтована на оцінювання повсякденних проявів здоров'язбережувальної поведінки: ставлення до сну й відпочинку, організації цифрового навантаження, реагування на втому і стрес, розпізнавання тілесних та емоційних сигналів, оцінювання власного ресурсу.

Практична актуальність полягає в необхідності розроблення й емпіричного оцінювання доступних для освітнього середовища форм психолого-педагогічної підтримки підлітків, що поєднують підтримку становлення ЗЗК з розвитком навичок саморегуляції, усвідомлення власного стану та конструктивного реагування на стрес.

Ця глава розв'язує три взаємопов'язані завдання. Спочатку конструкт здоров'язбережної компетентності розглянуто в системі суміжних психологічних понять – грамотності щодо здоров'я, саморегуляції, сприйнятого стресу, шкільної тривожності та резильєнтності. Далі систематизовано міжнародну доказову базу шкільних втручань, включно з дослідженнями у кризових і конфліктних контекстах, де докази залишаються найменш розвиненими (Durbeej et al., 2021; Trani et al., 2026). Насамкінець представлено результати власного емпіричного дослідження ефективності психолого-педагогічної програми підтримки становлення здоров'язбережної компетентності підлітків, реалізованої у змішаному форматі навчання в умовах воєнного стану, та зіставлено отримані ефекти з міжнародними метааналітичними орієнтирами.

Роботи українських науковців у цій царині, зокрема психологічного супроводу учасників освітнього процесу в умовах війни (Панок В.Г., Рибалка В.В., Шандрук С.К.), психологічної підтримки освітніх стратегій особистості в умовах невизначеності (Максименко С.Д.), стресостійкості та толерантності до невизначеності особистості в умовах війни (Кокун О.М.), психологічної безпеки освітнього середовища (Гришко В.В., Пісоцький В.П., Горянська А.М.), тривожності підлітків в умовах воєнного стану (Міненко О.О.), визначеності знання й освітніх невизначеностей (Ратніков В.С., Заглада В.М.), а також ресурсів становлення особистості (у т.ч. ресурсів здоров'язбереження) в умовах невизначеності освітнього простору (Бацилева О.В., Ільїн М.В., Каплуненко Я.Ю., Литвинчук Л.М., Маслюк А.М., Мойзріст О.М., Папуча М.В., Слободяник Н.В., Терещенко Л.А.), є вагомими складовими вітчизняного наукового дискурсу, однак через обраний критерій відбору джерел, зосереджений на міжнародних систематичних

оглядах і метааналізах, детально в межах цього огляду не аналізуються. Значний доробок українських науковців з окресленої проблематики є унікальним і потребує самостійного і докладнішого розгляду за межами даної роботи.

Мета дослідження. Теоретично обґрунтувати сутність здоров'язбережної компетентності підлітків як цілісного інтегративного психологічного утворення, становлення якого відбувається в умовах невизначеності освітнього простору, та її зв'язок із супутніми корельованими психологічними показниками. Емпірично перевірити ефективність авторської психолого-педагогічної програми цілеспрямованої підтримки її становлення у підлітків, які навчаються у змішаному форматі в умовах воєнного стану, за динамікою ЗЗК як цільового конструкта та супутніх корельованих показників (саморегуляції, сприйнятого стресу, шкільної тривожності).

1. Невизначеність освітнього простору як контекст психічного розвитку сучасного підлітка

Освітній простір, у якому дорослішає сучасний український підліток, характеризується високою нестабільністю. Повітряні тривоги переривають уроки, навчання переходить з офлайн формату в дистанційний і назад, частина однокласників перебуває за кордоном, а горизонт планування навіть найближчого тижня залишається умовним. За таких обставин школа перестає бути лише місцем передавання знань. Вона перетворюється на один із небагатьох передбачуваних соціальних інститутів, здатних системно підтримувати психічне здоров'я дітей. Розглянуті нами міжнародні огляди послідовно розглядають шкільне середовище як ключовий майданчик для промоції психічного здоров'я, грамотності щодо здоров'я та резильєнтності учнів, зокрема в умовах катастроф, гуманітарних криз і збройних конфліктів.

Підлітковий вік у цьому контексті має подвійне значення. З одного боку, це сенситивний період для формування навичок саморегуляції, копінг-стратегій і соціально-емоційної компетентності, які надалі виконують функцію захисних чинників проти психічних розладів (Green et al., 2021). За Salque et al. (2026): «Школи є привілейованим середовищем для зміцнення здоров'я, зокрема, шляхом розвитку психосоціальних ресурсів, таких як життєві навички, самоефективність, задоволеність життям та здоров'я». З іншого боку, саме в підлітковому віці маніфестує значна частина психічних проблем: за узагальненими оцінками, вони наявні у 10 - 20% дітей та підлітків у світі, що робить універсальні шкільні втручання важливим інструментом громадського здоров'я.

За даними Всеукраїнського соціологічного дослідження: «Підлітки та їхнє життя під час війни: настрої, цінності, майбутнє» (600 молодих осіб, вік 13 – 19 років), проведеного БФ «Клуб добродіїв», за підтримки Plan International : 47% українських підлітків змінили своє бачення майбутнього через війну; 87% відмітили, що «з війною стало важко щось планувати на довгий період»; лише 25% підлітків відчують в собі точку опори; 59% хочуть отримувати більше підтримки від дорослих (Благодійний фонд «Клуб Добродіїв», 2023)..

Розрив між масштабом потреби та доступністю спеціалізованої допомоги в умовах воєнного стану лише збільшується, і школа фактично залишається найкоротшим каналом доступу до психологічної підтримки для більшості учнів.

Невизначеність освітнього простору ми розуміємо як стійку характеристику освітньої ситуації, за якої учень не може достовірно прогнозувати формат, тривалість, місце та безпековий контекст власного навчання, а звичні механізми шкільної рутини втрачають опорну функцію. Така невизначеність не тотожна гострому травматичному стресу, проте створює хронічне фонове навантаження, яке виснажує регуляторні ресурси підлітка та актуалізує питання про підтримку становлення здоров'язбережної компетентності – інтегративної здатності підлітка самостійно підтримувати власне фізичне й психоемоційне благополуччя та реалізовувати здоров'язбережувальну поведінку.

Психологічний зміст ситуації невизначеності в освітньому середовищі проявляється через низку взаємопов'язаних характеристик. По-перше, це загроза базовому відчуттю безпеки, яка є фундаментальною потребою особистості. Порушення стабільності життєвих умов, наявність потенційної небезпеки, інформаційний тиск сприяють формуванню хронічного тривожного фону та підвищенню рівня напруження.

По-друге, невизначеність проявляється у розмитості організаційних структур освітнього процесу: зміна форматів занять, нестабільність розкладу, відсутність регулярності у комунікації з педагогами та однолітками. Це ускладнює формування стійких навчальних звичок, порушує часову організацію діяльності та може негативно впливати на рівень самодисципліни.

По-третє, важливим аспектом є відсутність можливості довгострокового планування. Підлітки опиняються у ситуації, коли прогнозування майбутнього (освітнього, професійного, особистісного) стає ускладненим або навіть неможливим. Це негативно впливає на формування життєвих цілей, мотивації до навчання та відчуття перспективи.

Разом з тим, невизначеність не має виключно негативного впливу. За наявності достатніх внутрішніх ресурсів вона може виступати чинником розвитку гнучкості мислення, адаптивності та здатності до саморегуляції та самодисципліни. Однак така трансформація можлива лише за умови сформованості відповідних психологічних компетентностей, серед яких особливе місце посідає ЗЗК.

2. Здоров'язбережна компетентність та здоров'язбережувальні технології у системі суміжних психологічних конструктів

Згідно з Конституцією України (ст. 49), здоров'я і життя людини визнаються одними з найвищих соціальних цінностей. Напрямки державної політики у галузі освіти стосовно виховання здорового способу життя сформульовані у Законах України «Про освіту» (2017), «Про повну загальну середню освіту» (2020), і є одними з пріоритетних завдань.

Феноменологічно ЗЗК постає як багатовимірне утворення, що включає систему знань, установок, емоційних реакцій та поведінкових стратегій, спрямованих на забезпечення фізичного, психічного і соціального здоров'я. Особливістю цього конструкту є його динамічний характер: ЗЗК не є статичною властивістю, а формується і розвивається в процесі взаємодії особистості з середовищем, особливо в умовах підвищеної невизначеності.

У контексті дослідження особливого значення набуває розгляд здоров'язбережної компетентності як ресурсу стресостійкості та життєстійкості особистості. ЗЗК забезпечує здатність підлітка ефективно функціонувати в умовах невизначеності, зберігаючи психічну рівновагу та адаптивність. Вона сприяє розвитку навичок саморегуляції, формуванню конструктивних копінг-стратегій та підвищенню рівня суб'єктивного благополуччя.

Здоров'язбережувальні технології у цьому контексті доцільно розглядати як організовані способи створення умов для розвитку ЗЗК. У науковій літературі вони розглядаються як система педагогічних, психологічних та організаційних засобів, спрямованих на підтримання здоров'я учнів, профілактику негативних наслідків навчального навантаження та формування здоров'язбережувальної поведінки. Їх значення полягає не лише в передачі знань про здоров'я, а й у створенні можливостей для практичного застосування цих знань у повсякденних ситуаціях.

Для підліткового віку особливого значення набувають інтерактивні та тренінгові форми роботи, які поєднують інформаційний матеріал із практичними вправами, обговоренням власного досвіду, моделюванням життєвих ситуацій і рефлексією. Такий формат створює можливості для переходу від знань про здоров'я до їх практичного застосування та поступового набуття досвіду самостійного прийняття рішень.

У межах цього дослідження здоров'язбережувальні технології розглядаються як сукупність організаційних, педагогічних і психологічних засобів, які можуть створювати умови для розвитку ЗЗК. Особливе місце серед них посідають тренінгові форми роботи та систематичний самомоніторинг, реалізований у форматі розробленого нами «Щоденника здоров'я». Саме така логіка відповідає подальшому використанню психолого-педагогічної програми, спрямованої на розвиток ЗЗК підлітків.

З позиції ресурсного підходу ЗЗК може розглядатися як внутрішній ресурс особистості, що активізується у ситуаціях підвищеного навантаження або стресу. У цьому сенсі вона виконує превентивну функцію, знижуючи ризик розвитку дезадаптивних станів, а також компенсаторну, забезпечуючи відновлення психоемоційного балансу.

Важливо наголосити, що ЗЗК не зводиться до поінформованості про здоровий спосіб життя. У нашому дослідженні вона розглядається як самостійний, цілісний конструкт, що поєднує знаннявий і поведінковий рівні: усвідомлене ставлення підлітка до власного здоров'я, здатність оцінювати свій фізичний та

емоційний стан, приймати відповідні повсякденні рішення й реалізовувати здоров'язбережувальну поведінку. Відповідно до такого розуміння ЗЗК у дослідженні вимірюється єдиною знаннево-поведінковою анкетною, а не батареєю показників, що відповідають окремим «компонентам» конструкта. Такий вибір узгоджується з поточним етапом психометричної розробки інструменту: факторна структура анкети ще не пройшла незалежної перевірки (див. обмеження, підрозділ 4.3), а обсяг вибірки цього дослідження не дозволяє надійно підтвердити багатофакторну внутрішню структуру, тому виокремлення й роздільне вимірювання субкомпонентів на цьому етапі було б передчасним.

Поряд із ЗЗК до аналізу залучено три психологічні показники, тісно пов'язані з нею функціонально, але не тотожні їй за змістом: саморегуляцію (ширший процес організації діяльності й поведінки), сприйнятий стрес (суб'єктивне переживання вимог ситуації та власних можливостей щодо їх подолання) і шкільну тривожність (емоційне реагування в освітньому контексті). Ці показники не є складовими ЗЗК; у дослідженні вони розглядаються як окремі, корельовані з нею психологічні характеристики, динаміка яких аналізується поряд із динамікою самої компетентності. Кожен із цих конструктів має власну дослідницьку традицію та власний корпус доказів щодо піддатливості шкільним втручанням. Саме їх поєднання визначає логіку подальшого аналізу.

Найближчою за змістом емпіричною традицією для знаннево-поведінкового ядра ЗЗК є дослідження грамотності щодо психічного здоров'я (*mental health literacy*). Систематичний огляд шкільних освітніх втручань для підлітків засвідчив, що такі програми стабільно покращують знання про психічне здоров'я та розпізнавання розладів (Olyani et al., 2021). Метааналіз універсальних освітніх втручань уточнив межі цього ефекту: загальна грамотність зростає, проте вплив на окремі її компоненти є нерівномірним, а зниження депресії ($SMD = -0,06$) і тривожності ($SMD = -0,00$) практично відсутнє (Yani et al., 2024).

Саморегуляція, що в цьому дослідженні розглядається як окремий, корельований із ЗЗК показник, охоплює організацію діяльності та емоційну регуляцію. Систематичний огляд шкільних програм розвитку навичок емоційної регуляції в підлітків виявив ефекти малої та помірної величини ($d = 0,2-0,5$) з найкращими результатами у структурованих програмах із практичним відпрацюванням навичок (Pedrini et al., 2022). Класна програма соціально-емоційного навчання для учнів середньої школи продемонструвала покращення соціально-емоційних компетентностей у ранньому підлітковому віці (Green et al., 2021), а німецька програма промоції здоров'я у школі сприяла короткостроковому покращенню навичок опрацювання стресу та самоефективності шестикласників (Hampel et al., 2026). Показово, що ці ефекти стосуються насамперед способів опрацювання навантаження, а не самого факту його наявності: навички саморегуляції змінюються швидше, ніж афективна симптоматика.

Сприйнятий стрес і шкільна тривожність – ще два супутні показники, представлені в літературі двома відносно самостійними лініями досліджень. Перша

стосується сприйнятого стресу. Багаторівневий метааналіз шкільних програм показав, що школи здатні знижувати психологічний стрес підлітків, однак значущі ефекти концентруються у вибіркових групах і саме щодо шкільного, а не соціального стресу (Van Loon et al., 2020). Пізніший метааналіз 55 рандомізованих контрольованих випробувань уточнив величину ефекту: $g = -0,15$ для стресу та $g = 0,14$ для копінгу й резильєнтності, з вищою результативністю програм, які проводили фахівці з психічного здоров'я, а не вчителі (Juhász et al., 2024). Друга лінія – шкільна тривожність. Програми на основі когнітивно-поведінкового підходу сприяють зниженню тривожності в підлітків (наприклад, програма емоційної резильєнтності «My FRIENDS») із збереженням ефекту на шестимісячному катамнезі (Kozina, 2018). Натомість короткотривалі таргетні тренінги, спрямовані на подолання тривоги оцінювання, виявили лише незначний вплив на тривожність перед тестуванням і не приводять до покращення загального психічного здоров'я.

Окремо в літературі представлена резильєнтність – здатність відновлюватися після несприятливих подій. Це суміжний конструкт із широкою, але неоднорідною доказовою базою: сучасні метааналізи фіксують позитивний, хоча й невеликий за величиною ефект шкільних втручань (Cai et al., 2025; Fu et al., 2025; Llistosella et al., 2023), тоді як оглядові огляди відзначають значну розбіжність теоретичних моделей і вимірювальних підходів (Métais et al., 2024). У межах цього дослідження резильєнтність окремо не вимірювалася й не входить до емпіричної батареї показників (розділ 4); тут вона згадується лише як орієнтир для подальшого огляду доказової бази (розділ 3).

Окремої уваги заслуговує питання про взаємозв'язок ЗЗК і супутніх показників у розвитку. Трирічне лонгітюдне інтервенційне дослідження когорти *Explo'Santé* на переході від початкової до середньої школи показало, що життєві навички, самоефективність, задоволеність життям і грамотність щодо здоров'я еволюціонують взаємопов'язано, а не як ізольовані характеристики (Salque et al., 2026). Для нашого дослідження це принципово: становлення здоров'язбережної компетентності доцільно розглядати не як накопичення окремих умінь, а як реорганізацію цілісного ставлення підлітка до власного здоров'я, що розвивається у тісному взаємозв'язку із саморегуляцією і супроводжується змінами сприйнятого стресу й шкільної тривожності, причому в умовах невизначеності зростає значення саме регулятивних і рефлексивних процесів.

3. Ефективність шкільних втручань: систематичні огляди, метааналізи та рандомізовані випробування

3.1. Загальна конфігурація доказів

Корпус досліджень, узагальнений у цьому підрозділі, охоплює метааналізи, систематичні та оглядові огляди, а також кластерні рандомізовані контрольовані випробування (КРКВ), виконані у різних географічних і соціокультурних контекстах - від масштабних програм у країнах з високим рівнем доходу до пілотних проєктів у країнах з низьким та середнім рівнем доходу. Найбільш згадуваними

результатами шкільних втручань є грамотність щодо здоров'я, сприйнятий стрес, емоційна регуляція, симптоми тривожності й депресії, а також резильєнтність. Узагальнені метааналітичні оцінки за цими результатами наведено в таблиці 3.9.

Таблиця 3.9.

Узагальнені метааналітичні оцінки ефектів шкільних втручань щодо суміжних із ЗЗК психологічних показників

Результат	Діапазон оцінок ефекту	Джерела	Коментар
Грамотність щодо здоров'я	до SMD = 1,70	Fu et al. (2025); Yani et al. (2024); Olyani et al. (2021)	Найбільші прирости – знання і настановлення
Сприйнятий стрес	$g = -0,15$	Juhász et al. (2024); Van Loon et al. (2020); Lehner et al. (2022)	Значущі зниження переважно у селективних вибірках
Емоційна регуляція	$d = 0,2-0,5$	Pedrini et al. (2022); Green et al. (2021); Hampel et al. (2026)	Малі та помірні ефекти структурованих програм
Тривожність і депресія	SMD = $-0,06-0,24$	Yani et al. (2024); Zhang et al. (2022); Grande et al. (2023)	Обмежені або нестійкі ефекти щодо симптоматики

Продовження Таблиці 3.9.

Резильєнтність	SMD = $0,17-0,58$	Cai et al. (2025); Llistosella et al. (2023a); Fu et al. (2025)	Стійкий позитивний напрямок; більші ефекти у групах ризику
----------------	-------------------	---	--

Дані щодо грамотності здоров'я є найбільш переконливими серед представлених у таблиці 1: діапазон ефектів сягає SMD = 1,70, це найвищий показник серед усіх узагальнених результатів (Fu et al., 2025; Yani et al., 2024; Olyani et al.,

2021). Цей результат узгоджується з детальнішим розглядом доказової бази знаннево-поведінкового ядра ЗЗК у розділі 2: приріст найбільш стабільний на рівні знань і настановлень, тоді як перенесення змін на поведінкові показники та клінічну симптоматику є менш послідовним. Водночас важливо зазначити статус цього показника в межах прийнятої моделі: на відміну від саморегуляції, сприйнятого стресу й шкільної тривожності, грамотність щодо здоров'я не розглядається в цій главі як окремий, корельований із ЗЗК конструкт. Це найближчий за змістом емпіричний аналог самого знаннево-поведінкового ядра ЗЗК, тому наведені в таблиці 1 оцінки слугують орієнтиром саме для очікуваної динаміки компетентності, а не для суміжного показника.

Щодо сприйнятого стресу, метааналітичні дані свідчать про можливість його зниження внаслідок шкільних психологічних втручань ($g = -0,15$), однак результат не є однаково стабільним для різних типів програм: ефекти концентруються переважно в селективних і таргетних вибірках, тоді як в універсальних програмах вони суттєво слабші (Juhász et al., 2024; Van Loon et al., 2020; Lehner et al., 2022).

Дані щодо емоційної регуляції (таблиця 1) докладніше розглянуто в розділі 2: там показано, що ефекти шкільних програм розвитку цих навичок є малими та помірними ($d = 0,2-0,5$) і швидше проявляються на рівні способів опрацювання навантаження, ніж афективної симптоматики (Pedrini et al., 2022; Green et al., 2021; Hampel et al., 2026); тут ці дані наводяться лише в узагальненому вигляді як частина спільної конфігурації доказів.

Подібна неоднорідність спостерігається щодо тривожності та депресивної симптоматики: узагальнений діапазон ефектів показу, що вони є обмеженими й нестійкими (Yani et al., 2024; Zhang et al., 2022). Огляд систематичних оглядів підтверджує, що доказова база для таргетних програм, безпосередньо спрямованих на тривожність і депресивну симптоматику, є переконливішою, ніж для універсальних втручань (Zbukvic et al., 2023).

Щодо резильєнтності доказовий сигнал є позитивним, але скромним і неоднорідним за величиною: метааналіз 38 рандомізованих контрольованих випробувань ($n = 15\,730$) зафіксував статистично значуще, проте невелике зростання ($SMD = 0,17$) за низької якості доказів (Cai et al., 2025); у популяціях ризику ефекти суттєво вищі (до $SMD = 1,45$) і зосереджені переважно в ранньому підлітковому віці 10 – 13 років (Llistosella et al., 2023a); а без підсилювальних сесій позитивні зрушення не утримуються (Fu et al., 2025).

Важливим для інтерпретації цих результатів є те, що різні психологічні та поведінкові показники виявляють неоднакову чутливість до шкільних втручань. Найбільш послідовна позитивна динаміка спостерігається на рівні знань і настановлень, що прямо стосується знаннево-поведінкового ядра ЗЗК, а також окремих регулятивних навичок і резильєнтності, тоді як зміни симптомів тривожності й депресії є менш стабільними. Це свідчить про те, що ефективність програми не

може оцінюватися за одним універсальним критерієм і потребує одночасного врахування різних результатів.

Для нашого дослідження цей висновок має принципове значення. ЗЗК не ототожнюється з жодним із наведених показників: наведені в цьому підрозділі дані щодо грамотності здоров'я, саморегуляції, сприйнятого стресу, шкільної тривожності та резильєнтності використовуються як доказова база для розуміння можливостей і меж шкільних психологічних втручань, а не як пряме підтвердження змін самої компетентності. Відповідно, позитивні зміни окремого показника (включно з показниками грамотності) не можуть автоматично трактуватися як підвищення ЗЗК, якщо це не підтверджується безпосереднім вимірюванням відповідної компетентності.

У зв'язку з вищенаведеним, можна говорити, що сучасна доказова база загалом свідчить про можливість позитивної динаміки окремих показників психологічного благополуччя та здоров'язбережного функціонування підлітків унаслідок участі у шкільних психологічних і психоосвітніх програмах, але водночас характеризується значною неоднорідністю за величиною ефектів, типами втручань, характеристиками вибірок і способами вимірювання результатів. Це обґрунтовує необхідність подальшого аналізу умов, за яких шкільні втручання виявляються результативними, що є предметом розгляду у наступних підрозділах.

3.2. Нульові результати та застереження

Найгучнішим уроком останніх років стало випробування MYRIAD. У цьому КРКВ ($n = 8\,376$) універсальне шкільне тренування майндфулнес (SBMT) не виявило переваги над звичайним шкільним навчанням (TAU) за жодним із результатів психічного здоров'я через рік спостереження (Kuiken et al., 2022). Цей результат не є поодиноким і узгоджується з висновками інших дослідників. Метааналіз майндфулнес-втручань у школах, який його автори прямо назвали застережливою історією, показав помірний ефект щодо сприйнятого стресу ($g = 0,55$), який зникав при порівнянні з активним контролем, за відсутності впливу на депресію і тривожність (Fulambarkar et al., 2022).

Нульові результати трапляються і поза майндфулнес-традицією. Прагматичне універсальне втручання, спрямоване на захисні чинники резильєнтності, у кластерному випробуванні в 20 австралійських школах не дало значущих міжгрупових відмінностей за жодним показником психічного здоров'я (Dray et al., 2017b). Нарешті, у німецькому шкільному проєкті промоції психічного здоров'я зниження стресових симптомів спостерігалось лише в підлітків із наявними психічними проблемами, тоді як приріст знань був універсальним (Lehner et al., 2022). Питання потенційної шкоди універсальних програм досліджене недостатньо, і сама можливість негативних ефектів в окремих підгрупах високого ризику є додатковим аргументом на користь обережного проєктування та моніторингу втручань (Fulambarkar et al., 2022; Zbukvic et al., 2023).

3.3. Модератори ефективності

Розбіжність між позитивними й нульовими результатами не є хаотичною: вона значною мірою пояснюється модераторами, які повторюються в незалежних оглядах. Систематизацію ключових модераторів подано в таблиці 3.10.

Таблиця 3.10.

Модератори ефективності шкільних втручань для підлітків

Модератор	Зміст ефекту	Джерела
Характер вибірки	Таргетні програми перевершують універсальні; в універсальних діє ефект підлоги	Van Loon et al. (2020); Zbukvic et al. (2023)
Вік учасників	Універсальні формати результативніші в молодших дітей; у групах ризику - ранній підлітковий вік (10–13 років)	Dray et al. (2017a); Llistosella et al. (2023)
Зміст програми	Перевага багатокомпонентних програм із когнітивно-поведінковим ядром (SMD = 1,45 проти 0,20)	Llistosella et al. (2023); Jagiello et al. (2024); Papageorgiou et al. (2025)
Виконавець	Фахівці з психічного здоров'я ефективніші за вчителів	Juhász et al. (2024); Fenwick-Smith et al. (2018)
Тривалість і підкріплення	Згасання ефектів без підсилювальних сесій: SMD 0,51 → 0,29 при катамнезі понад 6 міс.	Fu et al. (2025)

Найстійкіший модератор – характер вибірки. Таргетні програми для учнів з підвищеним рівнем симптомів систематично перевершують універсальні, для яких характерний ефект підлоги: у підлітків без клінічних проявів просто немає достатнього простору для зниження симптоматики (Van Loon et al., 2020; Zbukvic et al., 2023).

Віковий модератор діє різноспрямовано: універсальні втручання результативніші у дітей (Dray et al., 2017a), у популяціях ризику найкращі результати отримано в ранньому підлітковому віці (Llistosella et al., 2023), а копінг-орієнтовані програми виграють у старших вікових групах (Juhász et al., 2024).

Змістовий модератор вказує на перевагу багатокомпонентних програм, які поєднують когнітивно-поведінкові техніки, формування навичок копінгу, емоційну регуляцію та розвиток соціальних навичок (Llistosella et al., 2023). Зокрема, систематичний огляд втручань, спрямованих на подолання академічного стресу

в старшій школі, засвідчує найвищу доказову ефективність саме когнітивно-поведінкових програм (Jagiello et al., 2024). Додатково огляд психоедукаційних програм профілактики субклінічної тривожності й стресу підтверджує їхню результативність лише за наявності структурованого когнітивно-поведінкового ядра (Parageorgiou et al., 2025).

Безпосереднє практичне значення мають два організаційні модератори. По-перше, це виконавець: програми, реалізовані фахівцями з психічного здоров'я, виявляються ефективнішими за ті, що проводяться вчителями, хоча окремі протоколи успішно масштабуються і за участю педагогів (Fenwick-Smith et al., 2018; Juhász et al., 2024). По-друге, тривалість і безперервність: ефекти згасають без підсилювальних сесій (Fu et al., 2025).

3.4. Втручання у контекстах конфліктів та вимушеної міграції

Для української освітньої ситуації найінформативнішими є дослідження, проведені в контекстах, де невизначеність є не теоретичним припущенням, а хронічним безпековим і соціальним викликом.

Кластерне РКВ класної психосоціальної програми у 83 сільських школах Афганістану ($n = 4\,539$) не виявило загальних ефектів щодо тривожності, депресії, резильєнтності та самоефективності, однак коротша версія втручання давала зниження депресії, тривожності, стигми й дискримінації, а також приріст життєвих навичок і покращення навчальних результатів (Trani et al., 2026). Кластерне дослідження, проведене у чотирьох країнах (Бельгії, Данії, Норвегії та Великій Британії) й присвячене шкільним психосоціальним програмам для підлітків-біженців і мігрантів, засвідчило вибіркиму результативність: програма Classroom Drama значуще підвищувала сприйняту сімейну підтримку, тоді як програма Welcome to School ефектів не продемонструвала (Spraas et al., 2023). Шведський досвід у межах проєкту RefugeesWellSchool представлений кластерним випробуванням програми Teaching Recovery Techniques - методики травмофокусованої когнітивно-поведінкової терапії для підлітків-біженців із посттравматичною симптоматикою (Durbeej et al., 2021).

Дані з інших кризових контекстів доповнюють картину. У колумбійських громадах, що постраждали від збройного конфлікту, шкільна психосоціальна програма 3Cs, за результатами феноменологічного дослідження, сприяла емоційній регуляції, посиленню взаємної турботи та переосмисленню досвіду страждання серед учнів і вчителів (González-Ballesteros et al., 2025). Метааналіз шкільних втручань у країнах з низьким та середнім рівнем доходу виявив значущий ефект лише щодо посттравматичної симптоматики, але не щодо тривожності, депресії чи розладу з дефіцитом уваги і гіперактивністю (Grande et al., 2023). Оглядовий огляд імплементації в цих країнах показав, що результативність критично залежить від культурної адаптації і якості впровадження (Harte & Barry, 2024).

Для українського освітнього контексту ці результати є важливими насамперед як контекстуальні орієнтири, а не як пряме підтвердження ефективності

конкретної програми. Тривале функціонування освітнього середовища в умовах воєнного стану створює ситуацію, у якій невизначеність стає частиною повсякденного досвіду підлітків. Водночас учасники можуть істотно відрізнитися за інтенсивністю пережитого досвіду війни, переміщення, порушення соціальних зв'язків та зміни освітнього середовища. Тому використання універсальної моделі впливу потребує обережності. У цьому контексті доцільним є дослідження не лише симптоматичних показників, а й характеристик, пов'язаних із повсякденним функціонуванням і здоров'язбереженням підлітків.

Із наведеного корпусу досліджень випливає п'ять орієнтирів для проєктування програми в умовах воєнного стану. По-перше, програма має бути багатокомпонентною і містити когнітивно-поведінкове ядро, оскільки саме така конфігурація дає найбільші ефекти (Llistosella et al., 2023a; Parageorgiou et al., 2025). По-друге, вона має адресуватися учням із реальною потребою в підтримці, а не абстрактній загальній популяції, з огляду на ефект підлоги, який систематично знижує результативність універсальних форматів (Van Loon et al., 2020; Zbukvic et al., 2023). По-третє, її має проводити фахівець з психічного здоров'я, а не лише педагог, оскільки саме такий формат виконання демонструє вищу результативність (Juhász et al., 2024; Fenwick-Smith et al., 2018). По-четверте, вона потребує механізму регулярної самомоніторингової практики між заняттями, оскільки без підсилювальних сесій позитивні ефекти шкільних втручань згасають (Fu et al., 2025). І нарешті, оцінювання її ефективності має враховувати, що в кризових контекстах глобальні ефекти нерідко відсутні, тоді як специфічні (щодо навичок, знань і окремих вимірів тривожності) цілком досяжні (Spraas et al., 2023; Trani et al., 2026). Саме ці орієнтири покладено в основу емпіричної частини дослідження.

4. Емпіричне дослідження

4.1 Організація та методи емпіричного дослідження

Емпіричне дослідження виконано за квазіекспериментальним дизайном із повторними вимірюваннями («до–після»), що передбачав оцінювання змін психологічних показників після реалізації авторської психолого-педагогічної програми підтримки становлення здоров'язбережної компетентності підлітків. Вибір дизайну був зумовлений не лише організаційними, а насамперед етичними міркуваннями. У дослідженні взяли участь 48 учнів 9 – 10 класів віком 14 – 16 років, які навчалися у змішаному форматі в умовах воєнного стану. Контрольна група не формувалася, оскільки всі учасники потребували психолого-педагогічної підтримки, і відтермінування допомоги частині з них було визнано неприйнятним. Ефективність програми оцінювали шляхом порівняння результатів констатувального та контрольного етапів. Ми свідомі того, що така схема

належить до допротокольних за силою причинного висновку: відсутність контрольної умови не дозволяє відокремити ефект програми від природного дозрівання, регресії до середнього та сезонних коливань навантаження, і це обмеження обговорено в підрозділі 4.3.

Констатувальний етап (квітень 2025 року) включав комплексне психодіагностичне обстеження, що охоплювало ЗЗК як цільовий конструкт та три супутні корельовані показники. ЗЗК вимірювала авторська анкета «Діагностика здоров'язбережної компетентності підлітків в умовах невизначеності», розроблена з опертям на концептуальну модель, описану в підрозділі 2. Рівень сприйнятого стресу оцінювали за Шкалою сприйнятого стресу (PSS-10, С. Коен) в українській адаптації. Саморегуляцію (супутній показник) діагностували за опитувальником «Стиль саморегуляції поведінки» (ССПП, В. Моросанова) в українській адаптації, який дає загальний індекс саморегуляції та індивідуальний профіль за шкалами: 1. когнітивно-регуляторні процеси (планування, моделювання, програмування; оцінка результатів) 2. особистісно-регуляторні властивості (гнучкість, надійність, наполегливість). Шкільну тривожність вимірювали за тестом шкільної тривожності (SAS, Б. Філліпс) в українській адаптації, що дозволяє поряд із загальним рівнем аналізувати субшкали соціального стресу, страху ситуації перевірки знань і переживання невідповідності очікуванням дорослих. Резильєнтність, розглянута в огляді літератури (розділ 3) як суміжний конструкт, до емпіричної батареї свідомо не включалася й не вимірювалася (див. розділ 2)

Формувальний етап передбачав реалізацію авторської програми, яка поєднувала цикл інтерактивних тренінгових занять і систематичне ведення учнями «Щоденника здоров'я», розробленого нами. Змістовно програма була спрямована на розвиток навичок саморегуляції, формування здоров'язбережувальної поведінки, підвищення усвідомленості щодо власного психоемоційного стану, опанування конструктивних способів подолання стресу та підтримання ресурсного стану. Така конфігурація відповідає модераторам ефективності, ідентифікованим у міжнародних оглядах: програма є багатокомпонентною, містить когнітивно-поведінкові елементи роботи зі стресом, а щоденникова практика виконує функцію щоденного підкріплення між сесіями, тобто є аналогом тих підсилювальних механізмів, без яких ефекти шкільних втручань виявляються нестійкими (Fu et al., 2025; Pedrini et al., 2022). Контрольний етап проведено в кінці вересня 2025 року із застосуванням ідентичного комплексу психодіагностичних методик.

Статистичне опрацювання здійснювали в пакеті IBM SPSS Statistics 29.0. Вибірку описували середніми значеннями (M) та стандартними відхиленнями (SD). Нормальність розподілів перевіряли за критерієм Шапіро-Вілка. Оскільки більшість змінних відповідала нормальному розподілу, порівняння показників до та після програми виконували за t-критерієм Стюдента для залежних вибірок.

Практичну значущість змін оцінювали за величиною ефекту Cohen's d ; за орієнтовні пороги інтерпретації приймали значення 0,2 (малий), 0,5 (середній) та 0,8 (великий ефект). Рівень статистичної значущості встановлено на $p < 0,05$.

4.2. Результати формувального етапу

Порівняльний аналіз засвідчив узгоджену позитивну динаміку за всіма чотирма досліджуваними змінними після завершення формувального етапу (табл. 3.11) – як за ЗЗК (цільовим конструктом програми), так і за трьома супутніми корельованими показниками. Жодна зі змін не була різноспрямованою щодо очікуваного вектору: рівень ЗЗК і саморегуляції зріс, рівень стресу і тривожності знизився.

Таблиця 3.11.

**Динаміка досліджуваних показників до та після реалізації програми
(N = 48)**

Показник	До ($M \pm SD$)	Після ($M \pm SD$)	t	p	Cohen's d
Здоров'язбережувальна компетентність, бали	$17,9 \pm 3,8$	$23,4 \pm 3,2$	9,18	$< 0,001$	0,96
Сприйнятий стрес (PSS-10), бали	$22,6 \pm 5,1$	$18,4 \pm 4,8$	5,94	$< 0,001$	0,67
Загальний індекс саморегуляції, бали	$30,8 \pm 5,6$	$35,9 \pm 5,2$	6,43	$< 0,001$	0,74
Шкільна тривожність (тест Філіпса), %	$57,8 \pm 10,7$	$48,6 \pm 9,5$	5,21	$< 0,001$	0,61

Примітка. t-критерій Стьюдента для залежних вибірок, $df = 47$

Найбільш виразні зміни зафіксовано щодо рівня ЗЗК. Середній сумарний бал авторської анкети зріс із $17,9 \pm 3,8$ до $23,4 \pm 3,2$ бала ($t = 9,18$; $p < 0,001$; $d = 0,96$), що у відносному вимірі становить приріст 30,7 % від вихідного рівня. За прийнятими порогоми це великий ефект, який відповідає переходу більшості учнів із середнього рівня компетентності до його верхньої межі.

Сприйнятий стрес і шкільна тривожність продемонстрували середні за величиною ефекти. Рівень сприйнятого стресу за PSS-10 знизився з $22,6 \pm 5,1$ до $18,4 \pm 4,8$ бала ($t = 5,94$; $p < 0,001$; $d = 0,67$), тобто на 18,6 % від вихідного рівня. Загальний рівень шкільної тривожності за тестом Філіпса зменшився з $57,8 \pm 10,7$ % до $48,6 \pm 9,5$ % ($t = 5,21$; $p < 0,001$; $d = 0,61$). Найбільші позитивні зрушення спостерігалися за субшкалами соціального стресу, страху ситуації перевірки знань та переживання невідповідності очікуванням дорослих, тобто саме

за тими вимірами, які найтісніше пов'язані з оцінними ситуаціями нестабільного освітнього процесу.

Саморегуляція як супутній показник також зазнала достовірних змін. Загальний індекс саморегуляції збільшився з $30,8 \pm 5,6$ до $35,9 \pm 5,2$ бала ($t = 6,43$; $p < 0,001$; $d = 0,74$; приріст 16,6 %), що вказує на покращення здатності учнів до планування, контролю власної діяльності та гнучкого реагування на зміни освітнього середовища.

Додатковим індикатором результативності програми слугував розподіл учасників за рівнями ЗЗК (табл. 4). Частка учнів з високим рівнем зросла з 10,4 % (5 осіб) до 39,6 % (19 осіб), тобто майже вчетверо. Частка учнів із середнім рівнем змінилася мало - з 56,3 % (27 осіб) до 58,3 % (28 осіб), що відображає зустрічний рух: частина учасників перейшла із середнього рівня до високого, а їхнє місце заступили учні, які піднялися з низького рівня. Найпоказовішою є динаміка групи з низьким рівнем компетентності: її чисельність скоротилася з 33,3 % (16 осіб) до 2,1 % (1 особа).

Таблиця 3.12.

Розподіл учасників за рівнями здоров'язбережної компетентності до та після програми (N = 48)

Рівень компетентності	До програми, % (n)	Після програми, % (n)
Високий	10,4 (5)	39,6 (19)
Середній	56,3 (27)	58,3 (28)
Низький	33,3 (16)	2,1 (1)

Таким чином, ми можемо говорити, що конфігурація результатів є внутрішньо узгодженою: найбільший ефект отримано за ЗЗК – цільовим конструктом програми ($d = 0,96$), тоді як три супутні корельовані показники (сприйнятий стрес, саморегуляція та шкільна тривожність) продемонстрували ефекти середньої сили ($d = 0,61-0,74$). Така ієрархія узгоджується з логікою побудови програми: вона була спрямована безпосередньо на підтримку становлення ЗЗК, тоді як зміни супутніх показників фіксувалися паралельно, без перевірки напряму чи механізму зв'язку між ними.

4.3. Обговорення

Зіставлення отриманих результатів із метааналітичними орієнтирами вимагає обережності, але є інформативним. Величина ефекту щодо ЗЗК ($d = 0,96$) узгоджується з даними про те, що саме знаннево-поведінкове ядро компетентності найкраще піддається шкільним освітнім втручанням: метааналітичні оцінки для найближчого емпіричного аналога - грамотності щодо здоров'я - сягають

SMD = 1,70 і систематично перевищують ефекти щодо симптоматики (Olyani et al., 2021; Yani et al., 2024). Середні ефекти щодо саморегуляції ($d = 0,74$), сприйнятого стресу ($d = 0,67$) і тривожності ($d = 0,61$) помітно перевищують типові метааналітичні значення для контрольованих досліджень: $d = 0,2-0,5$ для програм розвитку навичок емоційної регуляції (Pedrini et al., 2022; Hampel et al., 2026), $g = -0,15$ для стресу (Juhász et al., 2024) та SMD у діапазоні $-0,06-0,24$ для тривожної й депресивної симптоматики (Yani et al., 2024; Zhang et al., 2022). Цю розбіжність не варто інтерпретувати як свідчення виняткової сили програми. Вона має щонайменше чотири ймовірні джерела:

Перше джерело – методологічне. Дизайн «до–після» без контрольної групи систематично завищує оцінки ефекту. До власне інтервенційного впливу додаються природне дозрівання, регресія до середнього, ефект повторного тестування та позитивні зміни середовища за пів року між вимірюваннями. До того ж квітневий і вересневий зрізи припадають на різні фази навчального року з неоднаковим оцінним навантаженням.

Друге джерело – селективність вибірки. Програму проходили учні, які мали актуальну потребу в психолого-педагогічній підтримці. Як свідчать контрольовані дослідження, у таких групах простір для зниження симптоматики значно більший, ніж у загальній популяції, де діє ефект підлоги (Feiss et al., 2019; Lehner et al., 2022).

Третє джерело – змістове. Багатокомпонентні програми з когнітивно-поведінковим ядром і механізмом щоденного самомоніторингу закономірно демонструють більшу результативність, ніж усереднені шкільні програми з метааналітичних вибірок (Llistosella et al., 2023a; Parageorgiou et al., 2025).

Четверте джерело – віковий модератор. Вибірка дослідження (14–16 років) виходить за межі «оптимального» вікового вікна (10–13 років), зафіксованого для груп ризику (Llistosella et al., 2023a; табл. 2). Водночас копінг-орієнтовані програми, до яких змістовно ближча авторська розробка, виявляють вищу ефективність саме у старших підлітків (Juhász et al., 2024). Оскільки ці дві закономірності діють у протилежних напрямках, однозначно передбачити підсумковий вплив вікового фактора неможливо. Це слугує додатковою підставою для обережної інтерпретації величини ефекту й потребує прямої перевірки на вибірках різного віку.

Реалістична інтерпретація полягає в тому, що отримані значення описують upper bound (верхню межу) ймовірного ефекту програми, тоді як її нижню межу зможе визначити лише подальше контрольоване випробування.

На користь змістової, а не суто артефактної природи зафіксованих змін свідчать три обставини. Профіль ефектів є диференційованим і теоретично впорядкованим: максимальні зрушення отримано за ЗЗК (цільовим конструктом втручання), помірні – за трьома супутніми корельованими показниками. Субшкальна структура зниження тривожності відповідає змісту програми: найбільше зменшилися переживання, пов'язані з оцінними та соціальними ситуаціями, які

безпосередньо опрацьовувалися на тренінгових заняттях. Нарешті, перерозподіл рівнів компетентності відбувся передусім за рахунок дуже значного зменшення групи низького рівня, що узгоджується з даними про найбільшу чутливість до втручань саме тих учасників, які мають найнижчі вихідні показники (Lehner et al., 2022; Llistosella et al., 2023a).

Водночас обмеження дослідження окреслюють чіткі межі узагальнень. Відсутність контрольної групи виключає строгий причинний висновок. Обсяг вибірки ($n = 48$) достатній для виявлення ефектів, але не для аналізу модераторів чи статевовікових відмінностей. Усі вимірювання є самозвітними, що в ситуації очевидної для учнів мети програми створює ризик надання соціально бажаних відповідей. Авторська анкета пройшла лише перший етап психометричного циклу; її факторна структура, валідність та інваріантність вимірювання потребують перевірки на незалежних вибірках. І до завершення цієї роботи інтерпретувати її сумарний бал слід як дослідницький, а не діагностичний показник. Стійкість досягнутих змін не оцінювалася, хоча саме згасання ефектів без підкріплення є одним із найкраще задокументованих ризиків шкільних програм (Fu et al., 2025). Резильєнтність, докладно розглянута в огляді літератури (розділ 3) як суміжний конструкт із широкою доказовою базою, до емпіричної батареї цього дослідження свідомо не включалася (див. розділ 2), тому отримані результати не дозволяють судити про її динаміку в межах вибірки. Відповідний масив даних наукових джерел зіставний із результатами цього дослідження лише опосередковано.

Перспективи подальших досліджень. Наступним кроком має стати кластерне контрольоване випробування програми з відтермінованим втручанням у контрольних класах, катamnестичними зрізами через шість і дванадцять місяців та запланованими підсилювальними сесіями. Окремими завданнями є повний психометричний цикл авторської анкети та порівняння результативності програми за різних виконавців (шкільних психологів і підготовлених педагогів).

У ширшій перспективі український досвід воєнного часу може зробити внесок у найменш розвинений сегмент світової доказової бази – дослідження шкільних втручань у контекстах збройних конфліктів, де дотепер домінують дані з обмеженого кола країн.

Висновки

1. Здоров'язбережна компетентність підлітка є самостійним, цілісним конструктом, що поєднує знаннявий і поведінковий рівні та розвивається в тісному взаємозв'язку із саморегуляцією, супроводжуючись змінами сприйнятого стресу й шкільної тривожності (трьома окремими, корельованими з нею психологічними показниками). В умовах невизначеності освітнього простору зростає значення саме регулятивних і рефлексивних процесів, які компенсують втрату опорної функції шкільної рутини.

2. Міжнародна доказова база (розділ 3) свідчить, що шкільні втручання дають послідовні, але здебільшого невеликі ефекти: найбільш вираженим і

стабільним лишається приріст грамотності щодо здоров'я (до $SMD = 1,70$), резильєнтність демонструє стійкий, хоча помірний і неоднорідний за силою позитивний ефект, тоді як вплив на клінічну симптоматику тривожності й депресії залишається обмеженим і нестійким. Ефективність модерується характером вибірки, віком, змістом програми, кваліфікацією виконавця та наявністю підкріплення. Універсальні одноразові формати без когнітивно-поведінкового ядра найчастіше дають нульові результати.

3. Авторська програма психологічної підтримки становлення здоров'язбережної компетентності підлітків, побудована з урахуванням цих модераторів, за результатами емпіричного дослідження супроводжувалася статистично значущою позитивною динамікою за ЗЗК, цільовим конструктором програми, та за трьома супутніми корельованими показниками, які продемонстрували ефекти середньої сили: саморегуляцією, сприйнятим стресом і шкільною тривожністю.

4. Отримані результати відображають верхню межу ймовірного ефекту програми. Оскільки дослідження спиралося на дизайн без контрольної групи, селективну вибірку та самозвітні методи вимірювання, а конструктор резильєнтності свідомо не залучався до емпіричної батареї, це унеможливорює як строгі причинно-наслідкові висновки, так і пряме порівняння з міжнародною доказовою базою. Для остаточного підтвердження ефективності необхідне кластерне контрольоване випробування з катamnестичним спостереженням, а також завершення повного психометричного циклу розробки авторського діагностичного інструменту.

5. Практичне значення результатів полягає в обґрунтуванні реалістичної для умов воєнного стану програми шкільної підтримки становлення здоров'язбережної компетентності підлітків. Багатокомпонентна тренінгова програма, що поєднує когнітивно-поведінкове ядро, регулярний самомоніторинг («Щоденник здоров'я») та адресну спрямованість на учнів із потребою в психологічній підтримці, може бути успішно інтегрована у змішаний формат навчання в умовах невизначеності освітнього простору.

Примітка щодо використання цифрових інструментів. На етапі підготовки роботи авторкою використовувалися цифрові інструменти підтримки наукової діяльності з чітким розмежуванням їхніх функцій: Consensus застосовувався як пошуково-аналітичний інструмент для підбору релевантних публікацій і первинної навігації в дослідницькому полі; усі позиції списку джерел верифіковані за оригінальними публікаціями. Системи штучного інтелекту на базі LLM (Claude (Anthropic), Gemini (Google)) залучалися як допоміжний інструмент редакторського супроводу, зокрема: підготовка плану глави і структурування тексту, перевірки логічної послідовності аргументації, стилістичного коригування та редакторського контролю. Постановка й розробка наукової проблеми, концепція дослідження, аналіз і інтерпретація результатів, остаточні формулювання висновків повністю належать авторці.

3.4. Особливості розкриття пізнавально-творчого потенціалу учнів в ускладнених умовах невизначеності

Проблему психологічної сутності категорії невизначеності та її значення в життєдіяльності людини натеper розроблено недостатньо. Вивчення невизначеності у психологічній науці відбувається у двох аспектах: з одного боку, людина як суб'єкт життєдіяльності пізнає та прагне структурувати навколишній світ, а з іншого – також і власний внутрішній світ, формує індивідуальний і неповторний образ довкілля. Зазвичай зовнішній і внутрішній світи резонують, детермінуючи життєдіяльність людини.

Особливо актуальним вивчення невизначеності видається саме у світлі сучасних глобальних змін, нестабільності в політиці, економіці, системних освітніх трансформацій тощо. Невизначеність завжди існувала, викликаючи тривогу і страх. Постає нагальна потреба проаналізувати психологічні аспекти вивчення категорії невизначеності, а також толерантності й інтолерантності до невизначеності, які представлені в наукових працях закордонних і вітчизняних психологів; з'ясувати роль і значення толерантності до невизначеності для підвищення життєстійкості в сучасних умовах турбулентності у світі. Аналіз наукової літератури дав змогу зробити висновки, що життя є динамічним і непередбачуваним, а намагання людини уникнути невизначеності може призвести до ригідності, застрягання в рутині, зниження активності, переживання страху змін, занурення у депресію, блокади розкриття особистісного потенціалу. Толерантність до невизначеності є основою для розвитку життєстійкості, що дає змогу більш ефективно адаптуватися до змін та успішно долати труднощі життя. Розвинена толерантність до невизначеності може бути передумовою для здійснення вибору майбутнього, його закономірним наслідком, являючи собою спосіб подолання екзистенціальної тривоги щодо невизначеності. Зараз ми живемо у світі з неймовірно високим ступенем негативної особистісної невизначеності (Талєб, 2022).

Аналіз наукових досліджень щодо зазначеної проблеми виявляє різноманітність тлумачень невизначеності. Серед українських вчених дослідженням феномену невизначеності займалися і займаються К. Г. Артющина, Л. Ф. Бурлачук, А. І. Гусєв, С. Д. Максименко, Е. Л. Носенко, П. В. Лушин, С. В. Литвин, Г. В. Павленко, В. А. Семиченко, М. О. Шаповал та ін. Зокрема, Ю. В. Гончаренко трактує невизначеність як стан (процес), пов'язаний із мінливістю ознак двох або більше психічних явищ (Гончаренко, 2017); П. В. Лушин розглядає ситуацію невизначеності як перехідні стани, що спонукають людину переживати позитивні емоції в нових неструктурованих, неоднозначних ситуаціях, розглядаючи їх не як загрозу, а як виклик; А. І. Гусєв, зі свого боку, бачить у ситуаціях невизначеності

резерв різноманітних шляхів розвитку особистості та формування нової ідентичності. Гносеологічна невизначеність асоціюється з недостатньою вірогідністю знань у різних сферах (політичній, економічній, соціальній, технічній) та можливими проявами цієї невизначеності (лінгвістичними або фізичними). Л. Ф. Бурлачук розглядає проблему невизначеності насамперед у контексті психології життєвих ситуацій та психодіагностики. Науковець увів поняття «коридору комфорту» для опису здатності людини діяти в умовах невизначеності. Це вміння суб'єкта розширювати межі своєї адаптивності та зберігати стійкість, коли звичні орієнтири зникають. У контексті діагностики Л. Ф. Бурлачук підкреслює значення толерантності до невизначеності як ключової риси особистості, що дає змогу ухвалювати рішення, попри дефіцит інформації та неоднозначність стимулів. На думку вченого, подолання невизначеності – це не просто повернення до стабільності, а розвиток здатності творчо організовувати свій життєвий простір у постійно змінних умовах. На думку дослідника, люди мають справлятися з «непередбачуваністю» не через контроль над світом, а через внутрішню трансформацію та гнучкість (Бурлачук, & Корольчук, 2008).

В. О. Моляко визначав невизначеність не просто як відсутність даних, а як особливий стан суб'єкта, що усвідомлює межі власного знання. Це стає способом пізнання світу, де подолання невідомого є головним завданням інтелекту в процесі виходу із гносеологічної невизначеності (Моляко, Гулько, Ваганова, et al, 2024). Г. В. Павленко зазначає, що ситуації невизначеності виникають внаслідок як недостатності інформації, так і її надмірного різноманіття; С. В. Литвин вказує на роль перенасиченості новою суперечливою інформацією (Литвин, 2019; Павленко, 2020; Моляко, Гулько, Ваганова, et al, 2024).

Однак важливим аспектом невизначеності є саме суб'єктивна оцінка та сприйняття людиною ситуації невизначеності як важкої, такої, що пригнічує людину, або навпаки, як такої, що відкриває її позитивні можливості.

Трактування терміна невизначеність як важкої ситуації дає Н. Н. Талеб у своїй книзі «Чорний лебідь»: «Невизначеність – це невідомість, будь-яка річ, що не знаходиться в діапазоні наших очікувань» (Талеб, 2022).

Якщо розглядати невизначеність на психофізіологічному рівні, то відчуття невизначеності активує ту частину мозку, що відповідає за пильність. Ця ділянка має властивість уповільнювати префронтальну частину кори головного мозку, яка є відповідальною за планування і контроль дій. На поведінковому рівні це проявляється як ментальне замирання й неможливість робити будь-що, а також хоч якось уявляти наступні кроки. Невизначеність на психофізіологічному рівні – це стан мозку та організму, що виникає за нестачі інформації для прогнозування майбутніх подій. Це не просто емоція, а складна реакція, яка активує захисні механізми тіла, оскільки мозок сприймає невідомість як потенційну загрозу (Папуча, (Ed.), 2024).

П. В. Лушин про невизначеність пише, що «людина, яка володіє свідомістю, стикається з невизначеністю не тільки зовнішнього, так званого

об'єктивного світу, а й свого внутрішнього, суб'єктивного, і цю невизначеність також треба якимось чином долати» (Лушин, 2003, с. 4).

Можна констатувати той факт, що особистісна невизначеність – це щось негативне, дискомфортне для особистості, водночас визначеність особистості є проявом її емоційного благополуччя і навіть щастя, залежно від значущості предмета визначеності. Особистісна невизначеність протиставляється особистісній визначеності. Визначеність породжує впевненість у собі й опертя на власні зусилля. Визначеність для особистості – це її внутрішня точка опори та сходинки руху у її особистісному зростанні, у її виходу із ситуації невизначеності. С. Д. Максименко розглядає невизначеність та індетермінізм як один із принципів генетико-креативного методу: невизначеність як опозиція передбачуваності передбачає постановку перед особистістю завдань, які від початку несуть у собі тенденцію до помилки, а усвідомлення помилкових дій може виступати водночас індикатором і чинником процесу творчості (Максименко, 2021, с. 37–38, 152–153). Можна говорити не тільки про особистісну, гносеологічну, але і про ситуативну невизначеність.

Також ідеться і про екзистенційну, тобто ціннісно-смыслову невизначеність, пов'язану з вибором людиною лінії поведінки в особистісно-значущих ситуаціях, вирішенням моральних дилем (Н. Аббаньяно, С. Мадді та ін.), а також про переважання суб'єктивного й об'єктивного компонентів невизначеності. Учені вбачають позитивні аспекти невизначеності, якщо це не стосується якихось небезпечних подій, а спрямоване на формування пізнання, творчості учнів в процесі навчання (Папуча, & Хохлюк, 2024, с. 173–175; Максименко, (Ed.), 2025).

Але особистісна невизначеність – це негативний внутрішній феномен людини. І людина прагне уникати його, оскільки цей стан є негативним, руйнівним за своєю природою. Відчуваючи особистісну невизначеність, людина прагне вийти з цієї ситуації. Постає питання, у який спосіб це можна зробити? В аспекті виходу із ситуації невизначеності цю проблему намагалися розв'язувати філософи та психологи. Зокрема, розглянемо думки італійського філософа Ніколи Аббаньяно (Nicola Abbagnano) та американського психолога Сальваторе Мадді (Salvatore Maddi).

Н. Аббаньяно розвивав теорію позитивного екзистенціалізму. Учений розглядав свободу не як абстрактну даність, а як фундаментальну можливість, що її людина реалізує через власний вибір і дії, приймаючи відповідальність за своє буття. Свобода в контексті екзистенціального вибору розглядається як постійний процес самотворення та актуалізації особистісного потенціалу людини. Свобода – це здатність людини вибирати як власну поведінку, так і ставлення до ситуації. Людина не просто вибирає варіанти поведінки або діяльності, вона вибирає себе, своїми вчинками передвизначає своє майбутнє, усвідомлюючи наслідки своїх дій. Н. Аббаньяно розглядає свободу у вимірах обмеженості й можливості водночас. Свобода існує в умовах обмеження (ситуації), але вона полягає в тому, як людина

використовує ці обмеження для реалізації своїх можливостей. Позитивний екзистенціалізм Н. Аббаньяно відрізняється від французького екзистенціалізму Ж.-П. Сартра, що часто тлумачить свободу як «фатальну долю». Н. Аббаньяно робить акцент на можливості конструктивного, творчого проектування людиною свого життя. Концепція науковця є важливим вкладом у розуміння екзистенціалізму як філософії дії, а не відчаю. За Н. Аббаньяно, не можна зрозуміти свободу та зрозуміти людину лише шляхом об'єктивного аналізу людських здібностей або їх генези. Свобода не є здатність або сила, яку людина використовує поряд з іншими наданими їй можливостями. У жодному випадку свободу не можна розглядати як один із фактів, створених людиною. Бути вільним або невільним для людини означає здійснити вибір, ба більше – фундаментальний вибір. Бути вільним для людини означає усвідомити й реалізувати себе у вихідній можливості свого ставлення до буття, тобто зміцнити себе в цій можливості. Людина стає вільною для досягнення та здійснення свого завдання. Її увагу вже не відвертають усе нові й нові бажання. Вона не закинута у світ без будь-якої спрямованості та не губиться в незначних подіях. Вона живе зосереджено одним визначальним інтересом і зводить до цього інтересу, як до міри фундаментального критерію, всю різноманітність подій (Бурлачук, & Корольчук, (Eds.), 2008, с. 73–80). Отож, розмірковуючи над проблемами екзистенціалізму та його ролі у подоланні невизначеності людини, Н. Аббаньяно дійшов до заперечення автономної діалектики думки, припускаючи існування прихованої сили, яка панує над людиною. Думка, за Н. Аббаньяно, виступає як символ руху, суперечностей, ситуації самого життя. Але крім логічного, є ще інтуїтивний момент, який виводить людину із ситуації невизначеності. Н. Аббаньяно писав: «Якщо серце має доводи, які не розуміє розум, отже, треба знайти розум, який би використовував, як свої, доводи серця». Саме екзистенціалізм, на його думку, усуває відчуженість між думкою і серцем, між логічними абстракціями, відірваними від життя і життям, між логікою та інтуїцією. Однак у Н. Аббаньяно було своє розуміння екзистенціалізму, оскільки традиційний екзистенціалізм залишає людину напризволяще, не надавши їй засобу, який би міг протистояти непевності людських починань, міг би дати змогу дивитися у майбутнє з розумною, хоча й обачною вірою. Подолання негативу традиційного екзистенціалізму він вбачав у визначенні дійсного нічим іншим, як можливістю, і пропонував шлях, який би розглядав можливість як пошук, спрямований на розширення меж і умов самої можливості. Такою формулою «можливість можливості» він намагався створити оптимістичний варіант екзистенціалізму. У тому і є суть введенного ним поняття «позитивного екзистенціалізму», що він розкриває перед людиною безмежний небокрай можливостей, дає перспективу у подоланні стану невизначеності саме через розкриття людиною власного потенціалу, тобто розширення меж своїх можливостей. Отже, негативна невизначеність долається збільшенням власних позитивних сил. У цьому ракурсі думки, як варіант позитивного екзистенціалізму

може бути не тільки віра людини в себе і свої можливості, але і її віра у захист вищих сил, віра людини в Бога (Аббаньяно).

Можна зазначити, що різні дослідники (К. Юнг, В. Франкл, Е. Фромм та ін.) неодноразово доводили, що люди, які вірять у Бога, мають кращу психологічну стійкість у стресових ситуаціях. Віра в Бога дає їм відчуття сенсу життя, надії та підтримки. Вона може також допомогти їм впоратися з травмою, втратою та горем (Папуча, (Ed.), 2024).

У тому ж ракурсі, але вже на психологічному рівні, розглядав невизначеність і американський психолог С. Мадді. Дослідник вбачав засіб боротьби з невизначеністю у розвитку й саморозвитку життєстійкості. За С. Мадді, «життєстійкість» відображає психологічну живучість і розширену ефективність людини, пов'язану з її мотивацією до подолання стресогенних життєвих ситуацій. На думку С. Мадді, невизначеність долається життєстійкістю, а життєстійкість базується на настановах, що визначають конструктивну взаємодію людини зі світом, а не байдужість людини, чи негативне засудження людиною світу. Згідно з теорією життєстійкості С. Мадді, структура життєстійкості включає три ключові компоненти: включеність (*Engagement*), вплив (*Influence*), що часто розглядається як контроль (*Control*) чи впевненість у здатності діяти, та прийняття ризику (*Risk-taking*). Це позиції, що визначають, як людина взаємодіє зі світом: бачить цікаві можливості, відчуває здатність впливати на події та готова до нових викликів, що допомагає активно долати труднощі, зберігаючи психологічне здоров'я та благополуччя. Якщо розглядати три компоненти життєстійкості (за С. Мадді) більш докладно, то можна зазначити, що: по-перше, включеність (*Commitment / Engagement*) – це впевненість, що життя надає цікаві можливості, і людина зацікавлена в тому, що відбувається, активно бере участь у житті, а не ховається чи відсторонюється від життя. По-друге, контроль (*Control / Influence*) – це переконання людини у своїй здатності впливати на події та обставини, а не бути їх пасивним об'єктом. Ця контролювальна активність впливу людини робить невизначені ситуації менш травматичними для неї. По-третє, прийняття виклику (*Challenge*) – це готовність людини до ризику в ситуації невизначеності, сприйняття життєвих труднощів як викликів, що стимулюють її до зростання та розвитку, а не до занурення у переживання невизначеності як загрози чи чогось негативного. За С. Мадді, ці три складники утворюють основу життєстійкості, даючи змогу особистості гнучко адаптуватися до непередбачуваних змін та стресів (Maddi, & Khoshaba, 1994, с. 265–274; Чуйко, Чаплак, & Колтунович, 2024).

У галузі психологічного знання до характеристик невизначеності відносять: новизну, суперечливість, складність; множинність можливостей, виборів і рішень; непередбачуваність, непрогнозованість перебігу подій, розвитку; неможливість планування ймовірності події, відсутність очевидних причиново-наслідкових закономірностей; суб'єктивну неконтрольованість, некерованість розвитком подій, неможливість протистояти, передбачити несподіванки (Папуча, 2024).

В. А. Семиченко та К. Г. Артющина у своїй статті пропонують таблицю різновидів невизначеності, де представлено класифікацію видів невизначеності, зазначаючи, що невизначеність є невіддільною ознакою сучасного життя. Вони представили види невизначеностей, а саме: перспективну невизначеність, що виникає внаслідок появи непередбачуваних факторів; ретроспективну невизначеність, що пов'язана з аналізом поведінки суб'єкта в минулому; технічну невизначеність, як неможливість передбачення точних результатів прийнятих рішень; стохастичну невизначеність, коли недостатньо статистичної інформації для оцінки ймовірних характеристик; невизначеність стану природи, пов'язану з повним чи частковим незнанням природних умов, за яких прийматиметься рішення. Визначаються також: невизначеність цілеспрямованої протидії, що виникає у конфліктних ситуаціях; невизначеність цілей, як неможливість вибору однієї цілі під час прийняття рішення; смислова (лінгвістична) невизначеність, що виникає із застосуванням недостатньо точно описаних термінів, понять, словосполучень; невизначеність умов, що з'являється за недостатності чи повної відсутності інформації про умови, у яких приймаються рішення; невизначеність дій, де відсутня однозначність у виборі рішень (Савчин, 2007).

Низка дослідників, які вивчали умови, що долають невизначеність, дійшли висновку, що це розвиток толерантності до невизначеності. Закордонні вчені (С. Баднер, Р. Бріслін, Н. Нортон, Е. Френкель-Брунсвік, Р. Халлман та ін.), а також українські (Л. Ф. Бурлачук, А. І. Гусєв, С. Д. Максименко, Е. Л. Носенко, П. В. Лушин, М. О. Шаповал та ін.) приділили багато уваги вивченню способів особистісного реагування на невизначеність – толерантності та інтолерантності до невизначеності. Зокрема, у статті Е. Л. Носенко і М. О. Шаповал проаналізовано можливість виявлення найістотніших характеристик творчо обдарованої особистості та умов, що сприяють ефективній реалізації виняткових задатків, зокрема, обговорюється можливість надання толерантності до невизначеності статусу системоутворювального чинника творчої обдарованості; розглядаються результати емпіричної перевірки характеру взаємозв'язку творчої обдарованості з показниками толерантності до невизначеності та з іншими особистісними характеристиками, що сприяють розвитку, прояву та розкриттю креативного потенціалу людини.

Дослідження Е. Л. Носенко та її колег у співпраці стосуються толерантності до невизначеності як особистісної риси. Толерантність до невизначеності розглядається як здатність людини приймати рішення в умовах нестачі інформації та непередбачуваності наслідків. Толерантність до невизначеності є важливим фактором для формування і становлення психологічної стійкості. Основним положенням щодо толерантності до невизначеності, за Е. Л. Носенко, є готовність функціонувати в умовах, коли результати дій неможливо передбачити. Психологічна стійкість, яка є підґрунтям толерантності до невизначеності, виступає важливим компонентом життєстійкості, що дає змогу людині ефективно діяти в

стресових або незрозумілих ситуаціях. Другим аспектом толерантності до невизначеності є вміння особистості приймати рішення в несприятливих умовах: дослідження підкреслюють, що високий рівень толерантності до невизначеності дає змогу приймати рішення навіть тоді, коли інформації недостатньо, а наслідки невідомі. Цей підхід є суттєвим для розуміння того, як особистість адаптується до непередбачуваних змін та соціальної нестабільності (Носенко, & Шаповал, 2002).

За несприятливих обставин, коли замість толерантності до невизначеності в особистості розвивається інтолерантність, тобто вона неправильно реагує на обставини в ситуації невизначеності, занурюється у переживання, впадає в депресивні стани, невизначеність майбутнього може призвести до занепокоєння, тривожності та навіть втрати здатності до нормального функціонування. Тому саме цілеспрямоване формування толерантності до невизначеності вбачається як один з виходів із ситуації невизначеності (Папуча, (Ed.), 2024).

2. Психологічний аналіз поняття «невизначеність освітнього простору»

На сьогодні в Україні у психологічних дослідженнях особливу увагу приділяють психологічним чинникам адаптації, добробуту та подолання ситуації невизначеності. Зокрема, розглядають резильєнтність, копінг-стратегії, толерантність до невизначеності та ін. Суттєвим сегментом наукового пошуку в цьому напрямі постає вивчення означених феноменів у предметно-проблемному полі педагогічної психології, оскільки складні моменти війни інтегрувалися до освітнього простору й наповнили його невизначеністю, внутрішніми суперечностями взаємодії, незабезпеченням вітальних потреб захищеності й безпеки, а також актуалізували потребу в науковому обґрунтуванні та практичному розробленні психологічного супроводу учасників освітнього простору в умовах невизначеності (Папуча, 2024, с. 42–48, с. 45; Максименко, (Ed.), 2020; Шатирко, 2025, с. 314–321).

Сучасна психологія трактує простір як структуровану систему взаємодії різних ставлень, відносин і смислових утворень, культурно зумовлених та значущих для формування людського сприйняття. Механізм ставлення закладено в організації простору, у якому співіснують різні смисли. Отже, досвід доводить існування систем ставлень, сукупність яких може бути означена як простір. Дві площини простору (простір особистості – внутрішній світ людини та соціокультурний простір – простір взаємодії учня з оточенням) перетинаються в освітньому просторі, який, по суті, задає систему соціальних відносин. В основі цього перетину міститься система освіти, структурним компонентом якої є загальноосвітня школа. На різних рівнях освітнього простору через освітню діяльність, метою якої є формування особистості, створюється соціокультурне середовище, що надає можливість для становлення, саморозвитку та самовизначення особистості. Це відбувається через систему стосунків та через

сукупність діяльнісно-комунікативних актів учасників навчально-виховного процесу. Створення освітнього простору містить внутрішні процеси, пов'язані з вибором пріоритетів педагогічної діяльності, і зовнішні, до яких належить освоєння дитячо-дорослою спільнотою навколишнього середовища (Максименко, (Ed.), 2020, с. 178–186).

За С. Д. Максименком, освітній простір виступає системоутворювальною основою особистісної взаємодії суб'єктів протягом дитячого та юнацького віку та зберігає визначальне значення в інші періоди життя людини. У певні вікові періоди формування інтегративних компонентів особистісної взаємодії відбувається на основі опанування суб'єктом провідної діяльності (Максименко, (Ed.), 2020, с. 217). С. Д. Максименко писав: «Освітній простір у дослідженні окреслюється як сукупність створених духовно-матеріальних умов взаємодії і функціонування, за яких відбувається привласнення людиною культурного надбання суспільства, соціалізація, соціально-психологічна адаптація особистості, її пристосування до подій та суспільних змін. Основні вимоги до побудови освітнього простору полягають у створенні умов, які сприяють становленню особистості, здатної до свідомої й активної самодетермінації, самоактуалізації, саморозвитку. Психологічною одиницею, що відображає сутність освітнього простору, вважаємо систему стосунків та сукупність діяльнісно-комунікативних актів учасників навчально-виховного процесу» (Максименко, (Ed.), 2020, с. 63, с. 217).

У психологічній літературі, окрім терміну «освітній простір», дослідники виокремлюють поняття «освітнє середовище», а також поняття «розвивальне освітнє середовище». С. Д. Максименко саме з цього приводу зауважував: «Спершу є сенс визначитись із поняттями. Термін «освітнє середовище» доволі багатозначний. Ми виходимо з положення Л. С. Виготського, згідно з яким для психології взагалі не існує поняття середовища як об'єктивної реальності. Для людини середовище існує як «переживання середовища». Зрозуміло, що таке тлумачення одразу різко ускладнює проблему щоб уникнути подвоєння понять, будемо об'єктивно існуючі обставини називати «умовами», а «середовище» вживати як «переживання середовища»). Зрозуміло, що в даній конкретній школі, в даному конкретному класі існують, фактично, однакові умови протікання освітнього процесу. Водночас переживаються вони дуже по-різному. Отже, насправді освітнє середовище являє собою складну, нелінійну систему різних переживань. Ця система характеризується високим рівнем невизначеності, постійною динамікою і, фактично, детермінує сама себе індетермінація). Означене вимагає принципово нового підходу до вивчення, що далеко виходить за межі наших завдань. Нам необхідно, виходячи з даного розуміння, розв'язати проблему організації спеціального методу створення умов виникнення і прояву креативності в освітньому середовищі» (Максименко, (Ed.), 2020, с. 8).

Як вважає В. В. Москаленко, освітній простір за своєю сутністю є «суб'єктивованим середовищем», тобто середовищем, яке представлено у свідомості, засвоєне й доповнене, а точніше – «народжене», створене, сформоване

самим суб'єктом відповідно до його життєвих принципів, цінностями й цілями. Тобто можемо стверджувати, що поняття «освітнє середовище» та «освітній простір» різняться між собою. Освітній простір – це суб'єктивне освітнє середовище», тоді як «освітнє середовище» має як суб'єктивний, так і об'єктивний складники. Освітній простір реалізується через взаємовідносини між його суб'єктами, які визначають функціональну ефективність системи освіти як агента соціалізації особистості (Москаленко, 2020, с. 45).

Для того щоб зрозуміти, у чому полягає значення невизначеності освітнього простору, необхідно з'ясувати, що означає поняття «визначеність освітнього простору». Отже, визначеність освітнього простору школяра можна характеризувати як поліструктуроване цілісне інтегративне утворення, яке характеризує психологічний стан учня та його поведінку в певний означений період (базовий захист суб'єктів освітнього простору навчального закладу), проявляється як *суб'єктивно* в переживанні (позитивний настрій у школі, спокій, відсутність тривоги й образ), так і *об'єктивно* в поведінці під час навчальної діяльності (активність на уроках, впевнена поведінка під час відповіді на запитання вчителя тощо); має активну природу; позитивно впливає на пізнавальні процеси та може переходити у якість особистості (впливати на рівень самооцінки та впевненості учня у собі, здатність опиратися на внутрішній ресурс під час дії деструктивних впливів за наявності небезпеки) (Максименко, (Ed.), 2020, с. 178–186).

Невизначеність освітнього простору – це нестабільність і непередбачуваність умов, у яких відбувається навчання. Це поняття стосується як конкретних навчальних закладів, так і системи освіти загалом, і може проявлятися в різних аспектах: від непередбачуваних змін у навчальному процесі до невизначеності в плані ресурсного забезпечення чи соціально-психологічної атмосфери. Зміст поняття «невизначеність освітнього простору» охоплює всі аспекти: від змісту освіти до умов її надання та ресурсного забезпечення. Невизначеність освітнього простору може стосуватися як окремих освітніх установ, так і всієї системи освіти.

Прояви невизначеності освітнього простору можуть відбуватися як непередбачувані зміни в навчальних програмах чи стандартах; як нестабільність у забезпеченні ресурсами (матеріальними, людськими, фінансовими); як непередбачуваність соціально-психологічної атмосфери (наприклад, через конфлікти, відсутність безпечного середовища); як невизначеність у формулюванні майбутніх перспектив та результатів навчання.

Вплив невизначеності освітнього простору може бути як позитивним, так і негативним. Позитивний вплив невизначеності вбачається, коли йдеться про розвиток в учнів творчості та творчих здібностей. Негативний його вплив створює виклики для учнів, педагогів, батьків та адміністрації навчальних закладів. Негативний вплив невизначеності освітнього простору вимагає гнучкості, адаптивності та психологічної стійкості від усіх учасників освітнього процесу,

оскільки може знижувати ефективність навчання та загальний рівень задоволеності освітою, якщо не вживати заходів для мінімізації цього негативу. Один із виходів із цієї складної ситуації ми вбачаємо у розвитку особистісної визначеності вчителя та учня для протистояння зовнішнім чинникам невизначеності. Якщо досягти стану визначеності неможливо, то необхідно докладати зусиль із формування толерантності до невизначеності. Як наслідок наявності невизначеності освітнього простору, в учнів може розвинути особистісна невизначеність, тобто невизначеність, як риса особистості. Це може мати більш деструктивний вплив на учня та вчителя, оскільки особистісна невизначеність учня є стійкою рисою особистості, що може перешкоджати учневі приймати адекватні рішення на поведінковому, когнітивному та емоційному рівнях. Особливо це проявляється в ситуаціях інтолерантності до невизначеності, що супроводжуються прогностичною та гнітючою тривогою. Такі стани посилюються, коли учень тривалий час перебуває в умовах невизначеного освітнього простору.

Дослідники зазначають, що амбівалентність характеристик невизначеності освітнього простору конкретизується через прояви психологічної феноменології та поведінкових стратегій. Виокремлюються саме такі прояви невизначеності освітнього простору: по-перше, ціннісно-мотиваційна нестабільність, переживання почуттів непередбачуваності та недосяжності здійснення мети; втрата впевненості у собі, зниження самооцінки; страх невдачі; множинність дійсності породжує множинність ідентичності, яку особистість змушена постійно переглядати й визначати. По-друге, надмірне інформаційне навантаження, потреба в пошуку та обробленні великих обсягів різноманітної, неоднозначної інформації; дефіцит інформації, неповнота її або надмірність, неможливість охопити всі факти та сценарії; динамічність змін – швидке застарівання знань і методів; багатоваріантність рішень – відсутність єдиної правильної відповіді; цифровізація та міждисциплінарність знань; багатозначність і відкритість інтерпретацій; ускладнення вибору зумовлюють дистрес, викликають тривогу та агресію. По-третє, множинність освітніх моделей, варіативність освітніх контекстів і ресурсів, непередбачуваність освітніх результатів; руйнація, відсутність структурних освітніх осередків, зміна соціального, змістовного, ментального предметного оточення, втрата найближчого соціального кола, контролю ситуації – це збільшує навантаження на всіх учасників освітнього простору, як учнів, так і педагогів, які змушені перебудовувати структуру професійних установок, стереотипів, цінностей. По-четверте, смислові виклики; проблеми переозначення вибору ціннісних орієнтирів, моральних настанов; сумніви; потреба постійного усвідомлення та вибору цінностей, розуміння, яким чином вони формуються. По-п'яте, швидка мінливість навколишнього середовища ускладнює розуміння особистістю власної унікальної індивідуальності, викликає переживання почуттів втрати зв'язку з реальністю, провини, своєї непотрібності у світі, емоції негативного спектра (тривожність, вигорання); використання деструктивних стратегій подолання, які

лише підсилюють роздратування та стрес. По-шосте, зміна смислового навантаження соціальних ролей учителя й учня (суб'єктність, автономія); трансформація соціальної взаємодії усіх учасників освітнього простору. Важливим моментом є те, що питома частина досвіду взаємодії учнів та їх соціалізації відбувається в кіберсередовищі. Субкультура комп'ютерної гри пропонує, задає настанови багатоваріантності та мінливості життя, яке завжди має додатковий запасний варіант. Дитина опиняється в ситуації роздвоєного досвіду – власний сценарій, активний вплив на події в грі, а також залежність від зовнішніх, всевладних непередбачуваних сил в реальному житті (Шатирко, 2025, с. 314–321).

3. Пізнавально-творчий потенціал особистості учня

Різні аспекти проблеми формування творчої особистості та її якостей, а також розвитку творчого потенціалу як складової частини особистості, досліджували Дж. Гілфорд, І. А. Зязюн, О. І. Кульчицька, В. О. Моляко, В. В. Рибалка, К. Р. Роджерс, О. Г. Романовський, В. А. Роменець, Т. І. Сущенко, П. Торренс та інші українські, американські та європейські дослідники.

В. О. Моляко акцентував на тому, що творчий потенціал є не суцільним автономним утворенням, а складною підсистемою, і вона щільно переплітається з іншими структурними складниками психіки, що детермінують творчі процеси.

Поняття «пізнавально-творчий потенціал» дещо відрізняється від поняття «творчий потенціал», а також і від поняття «когнітивно-творчий потенціал», хоча вони і здаються, на перший погляд, синонімами. У понятті «пізнавально-творчий потенціал» акцент ставиться на пізнавальний складник. Поняття «когнітивно-творчий потенціал» містить складники інтелектуальних і творчих можливостей. Поняття «творчий потенціал» – це насамперед творчий складник і внутрішні умови його виявлення. У такому разі, поняття «пізнавально-творчий потенціал» визначається як поєднані ресурси пізнавальних і творчих можливостей людини, як задатки, здатності, можливості конкретного учня до здійснення пізнавально-творчої діяльності у межах навчального пізнання й навчальної творчості.

У дорослій же життєдіяльності творця для творчої особистості пізнавально-творчий потенціал реалізується в суспільно значущих результатах – винаходах, картинах, книгах, фільмах, сценічній творчості, для учнів – переважно у творах, виконанні творчо-пізнавальних завдань, а також у виконанні творчих завдань у гуртках того профілю, в якому здібності й нахили виявилися в учня. Отже, потенціал завжди йде разом із реалізацією, самореалізацією або блокадою, гальмуванням чи стагнацією здібностей. Потенціал перебуває у статусі можливості. Він уже проявився як нахил до певної здібності й може розвинутися у здібність або проявитися як талант чи навіть геніальність, а може так і залишитися у статусі здатності, нахилу, схильності й не розвиватися далі, тобто заблокуватися, не перерости у здібність або талант.

У психолого-педагогічній науці потенціал особистості частково описується такими психологічними поняттями: неактуалізовані можливості, задатки, здібності, потреби, ціннісні орієнтації, якості особистості, нахили, приховані

структуровані ресурси, резерви, творчі імпульси, внутрішня енергія, продуктивні сили, потреби пізнання самого себе та ін. Окрім цього, потенціал особистості пов'язується з процесами актуалізації, реалізації, розгортання, відтворення, розкриття, втілення, сходження до самого себе, прагнення «вийти за власні межі», самотворення, самовираження, самоствердження, самореалізації, розвитку (інтерактивного, рольового, соціокультурного), інтеріоризації. Залежно від форм життєдіяльності, виділяють такі *типи потенціалу особистості*: енергетичний; адаптаційний; психологічний; соціально-психологічний; інтелектуальний; моральний; особистісно-розвивальний; культурний; комунікативний; комунікативно-особистісний; аксіологічний; творчий; духовний; духовно-творчий; вчинковий; лідерський; управлінський; потенціал самореалізації та ін. (Карпенко, 2014, с. 190–201; Карпенко, 2016).

В. О. Моляко зазначав, що на відміну від здібностей чи творчості у ситуації наявності творчого потенціалу обов'язково присутня драма очікуваного та реалізованого – драма, що може стати успіхом досягнень обдарованого учня або ж трагедією нереалізованого таланту, блокадою, заблокованістю творчого потенціалу. Науковець писав: «На шляху від станції можливостей до станції реалій може бути багато перешкод, а часом трапляються і прірви» (Моляко, & Музика, (Eds.), 2006, с. 15).

В. О. Моляко пропонував такий склад творчого потенціалу: 1) задатки, нахили (підвищена чутливість, вибірковість, надання переваг чомусь перед чимось, динамічність); 2) інтереси (спрямованість, частота, систематичність, домінування пізнавальних інтересів); 3) допитливість, потяг до створення нового, до пошуку й розв'язання; 4) швидкість у засвоєнні нової інформації, створення асоціативних масивів; 5) нахили до постійних порівнянь, зіставлень, вироблення еталона для відбору інформації; 6) розвиток загального інтелекту (розуміння, швидкість оцінки та відбору шляхів розв'язання, адекватність дій); 7) емоційність, почуття, вплив емоцій на інтелект на вибір та надання переваг); 8) вольовий компонент (наполегливість, систематичність у роботі, цілеспрямованість, рішучість, працелюбність, сміливе прийняття рішень); 9) творчий компонент (творча спрямованість, пошук аналогії, комбінування, реконструювання, зміни варіантів, економність використання засобів розв'язання); 10) інтуїтивізм (здатність до прояву неусвідомлюваних швидких, іноді миттєвих оцінок, прогнозів рішення); 11) швидке опанування технікою праці, способами, майстерністю виконання; 12) здібності до реалізації власних стратегій і тактик у розв'язанні проблем, пошуку виходу зі складних екстремальних ситуацій. Визначаючи психологічну структуру творчого потенціалу, В. О. Моляко підкреслював, що різниця у розвитку особистості різних учнів насамперед зумовлена саме творчим потенціалом їх особистості.

Стосовно психологічної структури творчого потенціалу, деякі дослідники виокремлюють такі складники: оригінальність мислення, уява, інтуїція, чуттєвий досвід, обдарованість, ініціативність (Моляко, & Музика, (Eds.), 2006, с. 13–14).

На думку О. В. Варгати й І. А. Завади, до творчого потенціалу мають входити емоційно-образні якості (наснага, натхненність, емоційний підйом у творчих ситуаціях); образність, асоціативність, уява, фантазія, мрійливість, романтичність, відчуття новизни незвичайного, схильність до творчого сумніву, до емпатії, знакотворчості, символотворчості; ініціативність, винахідливість, кмітливність; своєрідність, неординарність, нестандартність, самобутність; здатність до генерації ідей, їх продукування як індивідуально, так і в комунікації з людьми, текстом, іншими об'єктами пізнання; володіння нетрадиційними евристичними процедурами; незалежність, схильність до ризику; наявність досвіду реалізації найбільш творчих здібностей у формі виконання і захисту творчих робіт тощо (Варгата, & Завада, 2017, с. 8–11). Отже, йдеться про когнітивно-креативний компонент творчого потенціалу.

Мотиваційно-вольовий компонент містить навчально-пізнавальну мотивацію, мотивацію майбутньої професійної діяльності, мотивацію до творчості в професії та саморозвитку фахівця (у цьому разі – психолога). Це потреба в розвитку й реалізації особистісного потенціалу, усвідомлення своєї ролі та призначення; прагнення до вдосконалення професійно значущих якостей майбутнього фахівця, необхідних для успішного здійснення професійної діяльності та професійного зростання; потреба в самовихованні, самореалізації та саморозвитку; розуміння необхідності вивчення теорії та практики з обраної професії, освоєння професійних дій щодо її проєктування і здійснення (Варгата, & Завада, 2018, с. 268–274).

Діяльнісно-рефлексійний компонент творчого потенціалу, на думку С. О. Сисоєвої, – це усвідомлення творчою особистістю власної потреби у творчій діяльності; самостійність (самоосвіта), наполегливість. Також до складу цього компоненту авторка відносить самооцінку. Рівень самооцінки значною мірою пов'язаний із задоволеністю чи незадоволеністю людиною собою, своєю діяльністю, що виникають у результаті досягнення успіху або появи невдачі. Поєднання життєвих успіхів і невдач, переважання одного над іншим поступово формують самооцінку особистості. Особливості самооцінки творчої особистості виражаються в цілях і загальній спрямованості діяльності людини, оскільки в практичній діяльності вона зазвичай прагне до досягнення таких результатів, що узгоджуються з її самооцінкою, сприяють її зміцненню (Сисоєва, 2014).

Рівень творчого потенціалу визначається підсумком результатів всіх компонентів розробленої структури, але варто зазначити, що творчий потенціал не зводиться до самих компонентів, а є потребою до самореалізації, можливістю самореалізації та реалізації здібностей, талантів, до проявів яких схиляється учень.

Як бачимо, питання щодо архітекτονіки творчого потенціалу залишається до певної міри відкритим (Моляко, 2017, с. 6–10; Моляко, & Третяк, 2025, с. 35–40).

Організація та методика дослідження

Для більш точного визначення складників психологічної структури пізнавально-творчого потенціалу та вплив на пізнавально-творчий потенціал остраху невдачі й мотивації успіху ми здійснили емпіричне дослідження. У дослідженні брали участь старшокласники 2-х – 11-х класів школи № 36 м. Києва. Ключова методика «Особистісний потенціал», що її розробили закордонні дослідники, має три діагностичні показники: інтелектуальний потенціал, творчий потенціал та особистісний потенціал. За цією методикою також підраховується показник загального потенціалу. У дослідженні було застосовано й інші методики.

Результати дослідження

Результати нашого дослідження представлено в Таблиці 3.13.

Таблиця 3.13.

Ранги кореляцій показника «Творчий потенціал»

Номер рангу	Діагностичний критерій. Діагностична методика	Коефіцієнт кореляції
1	Загальний показник особистісного потенціалу учня (особистісний потенціал)	+0,694** (0,000)
2	Творчий компонент пізнавальної діяльності («Само-оцінка структури пізнавальної діяльності»), авторська методика	+0,577** (0,001)
3	Мотиваційний компонент пізнавальної діяльності («Самооцінка структури пізнавальної діяльності»), авторська методика	+0,553** (0,001)
4.	Саморозкриття пізнавально-творчого потенціалу в навчально-пізнавальній діяльності учня («Само-оцінка структури пізнавальної діяльності»), авторська методика	+0,546** (0,0024)
5.	Загальний показник розвитку пізнавальної діяльності учня («Самооцінка структури пізнавальної діяльності»), авторська методика	+0,505** (0,004)
6.	Морально-етична самодетермінація в пізнавальній діяльності («Самооцінка структури пізнавальної діяльності»), авторська методика	+0,471** (0,009)
7.	Острах невдач (методика «Мотивація успіху»), О. А. Реан.(адапт. Л.М. Карамушка)	-0,440* (0,015)
8.	Операційний компонент пізнавальної діяльності («Самооцінка структури пізнавальної діяльності»)	+0,437* (0,016)
9.	Середній показник розвитку інтелекту («Види інтелекту»), Говард Гарднер	+0,366* (0,047)

За результатами здійсненого кореляційного аналізу виявлено, що саме творчий компонент у пізнавальній діяльності учня має найщільніший вплив на розкриття його творчого потенціалу. Важливим також є те, що за наявності пізнавально-творчого потенціалу в учня розвивається сильна мотивація до набуття нових знань, стрімко формується пізнавальна діяльність як цілісне утворення та виражене прагнення до саморозкриття свого пізнавально-творчого потенціалу, а також обов'язково функціонує морально-етична самодетермінація, тобто учень, виконуючи пізнавально-творче завдання вчителя, намагається через творчість виразити важливу для нього головну ідею чи переконання, і це стає додатковою мотиваційною рушійною силою. Виявлено, що учень, за наявності в нього пізнавально-творчого потенціалу, не боїться невдач і власних помилок, тобто острах невдач в учня з наявним творчим потенціалом переважно відсутня, оскільки коефіцієнт кореляції остраху невдачі й наявності творчого потенціалу є оберненою.

Доведено, що в учня з творчим потенціалом сформовані мислительні операції та розумові вміння, а також розвивається високий множинний, тобто різноманітний інтелект (методика Говарда Гарднера).

Отже, можемо зазначити, що заблокувати розкриття й саморозкриття пізнавально-творчого потенціалу можна, якщо в учня підсилювати острах невдач, невпевненість, зневіру в собі. Тому можемо передбачити, що також негативно впливає невизначеність освітнього простору й інтолерантність невизначеності за наявності вираженої особистісної невизначеності учня.

Для розкриття пізнавально-творчого потенціалу учня вчителю необхідно цілеспрямовано виховувати в учня таку якість, як креативність. Розкриттю пізнавально-творчого потенціалу учня сприяють посилення «сили Я» учня, формування цілісності його особистості, віри в Бога, виховання морально-етичної самодетермінації, посилення толерантності до невизначеності на протизагу такій якості, як інтолерантність до невизначеності, формування мотивації досягнення успіху на протизагу остраху невдач. Якщо гарантовано певну безпеку освітнього середовища й освітнього простору, і є можливість займатися навчанням у безпеці, учитель має цілеспрямовано організовувати заняття, на яких учні будуть вирішувати не тільки навчально-пізнавальні завдання, а й завдання творчо-пізнавальні. Позанавчальні заняття і творчість (у гуртках, а також вдома) мають самі по собі психотерапевтичну дію, сприяють перемикаюччю учнів зі стану інтолерантності до невизначеності на формування толерантності до невизначеності, перемикаюччю з негативного переживання на творчість і пізнання.

Емпіричні обстеження впливу мотивації успіху й остраху невдач на розкриття творчо-пізнавального потенціалу особистості старшокласників

Наше дослідження мало на меті з'ясувати психологічні умови розкриття пізнавально-творчого потенціалу учня, подолання внутрішньої та зовнішньої психологічної блокади розвитку й розкриття пізнавально-творчого потенціалу учня.

До участі в дослідженні було залучено учнів старших класів школа І–ІІІ ступенів № 36 імені С. П. Корольова міста Києва (загалом 30 осіб). На діагностичному етапі дослідження було застосовано такі тестові методики: методика Т. Елерса (мотивація успіху, острах невдач), також методики Хека – Хесс (невротизація особистості), методика «Особистісний потенціал» (Вердейко) та методика «Креативність» Ф. Вільямса (адаптація Н. А. Бельської). До дослідження залучались також авторські методики: «Самооцінка рівня сформованості пізнавальної діяльності учнів старшого шкільного віку», «Сприятливі та несприятливі умови самодетермінації учня».

У результаті проведеного кореляційного статистичного аналізу ми отримали порівняльні дані, що занесені в Таблицю 3.14.

Таблиця 3.14.

Порівняння коефіцієнтів кореляції мотивації успіху й страху невдач зі структурними компонентами пізнавально-творчого потенціалу старшокласників

Спрямованість на успіх	1,000	+0,609** (0,000) (Сприятливі внутрішні умови самодетермінації)	+0,608** (0,000) Креативність, заг. пок-к, методика Вільямса
Острах невдачі	-0,964** (0,000)	-0,587** (0,001) Сприятливі внутрішні умови самодетермінації	-0,506** (0,004) Креативність, заг. пок-к, методика Вільямса

Порівняння коефіцієнтів кореляції мотивації успіху й страху невдач зі структурними компонентами пізнавально-творчого потенціалу старшокласників (продовження табл.)

Мотивація успіху	0,560** (0,001) (Любов до знань, методика Вільямса)	0,437** (0,016) Інтерперсональний інтелект (методика множинного інтелекту Г. Гарднера)
Острах невдач	-0,473** (0,008) (Любов до знань, методика Вільямса)	-0,400* (0,028) (Інтерперсональний інтелект, методика множинного інтелекту Г. Гарднера)

Продовження таблиці 3.14.

Порівняння коефіцієнтів кореляції мотивації успіху й страху невдач зі структурними компонентами пізнавально-творчого потенціалу старшокласників (продовження табл.)

Мотивація успіху	+0,428*(0,018) (Творчий потенціал особистості, методика Вердейка):	+0,424* (0,008) (Логіко-математичний інтелект, методика множинного інтелекту Г. Гарднера)	+0,414*(0,023) Саморозкриття потенціалу в навчально-пізнав. діяльності (методика самооцінки пізнавальної діяльності авторська)
Острах невдач	-0,440* (0,015) (Творчий потенціал особистості, методика Вердейка)	-0,349 (0,059) (Логіко-математичний Інтелект, методика множинного інтелекту Г. Гарднера)	-0,378*(0,040) Саморозкриття потенціалу в навчально-пізнав. діяльності (методика самооцінки пізнавальної діяльності авторська)

Порівняння коефіцієнтів кореляції мотивації успіху й страху невдач із структурними компонентами пізнавально-творчого потенціалу старшокласників (продовження табл.)

Мотивація успіху	+0,389*(0,034) Складність, «Креативність», методика Вільямса):	+0,380*(0,038) Схильність до ризику, «Креативність», методика Вільямса):	+0,371*(0,043) Множинний інтелект, загальний показник (методика множинного інтелекту Г. Гарднера)
Острах невдач	-0,360 (0,051) Складність, «Креативність», (методика Ф. Вільямса):	-0,253 (0,117) Схильність до ризику, «Креативність», (методика Ф. Вільямса):	-0,263 (0,161) Множинний інтелект загальний показник (методика множинного інтелекту Г. Гарднера)

Продовження таблиці 3.14.

Порівняння коефіцієнтів кореляції мотивації успіху й страху невдач із структурними компонентами пізнавально-творчого потенціалу старшокласників (продовження табл.)

Мотивація успіху	-0,554** (0,001) «Несприятлива самодетермінація», авторська методика «Внутрішні умови СД
Острах невдач	+0,624** (0,000) «Несприятлива самодетермінація», авторська методика «Внутрішні умови СД

У результаті проведеного дослідження бачимо, що мотивація успіху, надія на успіх сприятливо впливає на якості пізнавально-творчого потенціалу особистості, зокрема на розвиток та становлення самодетермінації особистості учня (покращуються внутрішні умови сприятливої самодетермінації); посилюється розвиток креативності та множинного інтелекту, а саме такі складники креативності, як любов до знань, складність, схильність до ризику. Покращується розвиток множинного інтелекту особистості, а саме інтерперсональний інтелект, логіко-математичний інтелект. З'ясовано, що загальний показник творчого потенціалу підвищується, і також підвищується саморозкриття пізнавального потенціалу учня в процесі навчально-пізнавальної діяльності. Несприятливі умови самодетермінації особистості учня блокуються. Мотивація успіху як складник толерантності до невизначеності сприяє розкриттю пізнавально-творчого потенціалу учня.

Натомість острах невдач, як видно з таблиці, блокує сприятливі умови самодетермінації учня, а також гальмує розвиток і креативності загалом, і таких складників креативності, як любов до знань, складність, схильність до ризику. Крім того, бачимо негативний вплив страху невдач на загальний розвиток множинного інтелекту учня, зокрема і таких типів множинного інтелекту, як інтерперсональний інтелект і логіко-математичний інтелект. Острах невдач, як один зі складників інтолерантності до невизначеності, негативно впливає на розвиток творчого потенціалу особистості й на саморозкриття пізнавально-творчого потенціалу учня в навчально-пізнавальній його діяльності. Крім того, острах невдач підсилює несприятливі внутрішні складники самодетермінації особистості учня. Отже, можна зробити висновок, що мотивація успіху, як надія на успіх, спрямованість на успіх і прагнення успіху, сприяє розкриттю та саморозкриттю пізнавально-творчого потенціалу учнів. Натомість острах невдач як один з проявів інтолерантності до невизначеності блокує саморозкриття учнем свого пізнавально-творчого потенціалу.

Висновки

1. Виокремлено декілька видів невизначеності: особистісна, гносеологічна, ситуативна, а також екзистенційна, ціннісно-смилова та багато інших видів. Невизначеність, що пов'язана з вирішенням моральних дилем, вимагає від людини здійснення морального вибору в особистісно-значущих ситуаціях, швидких і активних дій в ускладнених умовах того чи іншого виду невизначеності.

2. Особистісна невизначеність – це негативний, дискомфортний емоційний стан для особистості, водночас визначеність особистості є проявом її емоційного благополуччя, а іноді й щастя.

3. Невизначеність може бути як позитивною (у творчості), так і негативною, коли виникають небезпечні, стресові ситуації, водночас неможливо спрогнозувати, коли і як саме вони виникнуть. За негативної невизначеності блокуються основні потреби особистості – потреби в перспективі, надіях на краще, мріях, активності, у досягненнях. З'являються депресивні стани, відчуженість, апатія, ступор. Людина немовби зупиняється на своєму життєвому шляху. Одним зі способів упоратися з негативною особистісною невизначеністю є перехід в позитивний стан творчості й пізнання, зосередження на розкритті свого пізнавально-творчого потенціалу.

4. Освітній простір та освітнє середовище мають свою специфіку. Освітнє середовище має ширший обсяг та охоплює як суб'єктивне переживання учня, так і об'єктивні впливи на нього. Освітній простір – це місце навчання, у якому перебуває учень у його власному сприйнятті, переживанні та розумінні. Освітній простір характеризується як визначений або невизначений для учня, так і як безпечний або небезпечний для нього.

5. Освітнє середовище може бути розвивальним і не розвивальним (нейтральним або гальмівним). Характеристики невизначеності в освітньому просторі окреслюють як розвивальний потенціал розширення можливостей для академічних успіхів учня, оновлення, продуктивних змін та особистісного зростання учня, так і руйнівні впливи на учня через непередбачуваність майбутнього, освітніх результатів, невпевненість очікувань, досягнень освітніх, особистісних цілей.

6. Визначаючи творчий потенціал, науковці визначають його як якість, властивість, комплексну характеристику особистості, що має системотвірний характер; пов'язують потенціал з можливостями особистості у творчій самореалізації, з творчими силами, готовністю до творчої діяльності, з творчою активністю, творчими здібностями, творчою унікальністю.

7. У визначенні пізнавально-творчого потенціалу, на відміну від творчого потенціалу, акцент робиться на пізнавальному складнику, але це залежить від виду творчої діяльності, до якої в учня є нахили (малювання, музика, математика, література, рукоділля тощо).

8. Ключовими складниками пізнавально-творчого потенціалу, а отже, і психологічними умовами його розкриття, є: 1) наявний високий загальний потенціал особистості, що складається з інтелектуального, соціального та творчого складників, і який особистість відчуває у собі; 2) наявний творчий компонент; 3)

сформована пізнавальна мотивація; 4) виражене прагнення учня до саморозкриття свого пізнавально-творчого потенціалу; 5) сформованість в учня пізнавальної діяльності, особливо в галузі його творчих здібностей; 6) сформованість морально-етичної самодетермінації, що допомагає учневі виразити через творчість свої переконання, світогляд, ставлення до того, що відбувається; 7) відсутність страху невдач – учень не боїться демонструвати оточенню свої творчі здібності; 8) розвинені мислительні операції та розумові вміння; 9) наявний високий рівень множинного (різнобічного) інтелекту.

9. Найвищу значущість для розвитку пізнавально-творчого потенціалу мають наявність творчих здібностей і відчуття та усвідомлення учнем власних когнітивно-творчих можливостей і ресурсів. Розкриття пізнавально-творчого потенціалу учня залежить від сформованості таких якостей, як креативність, научуваність, здібності, загальний інтелект, множинний інтелект, мотивації успіху. Розкриття потенціалу відбувається на основі самодетермінації особистості в процесі самореалізації із досягненням самоактуалізації.

10. Самореалізацію учня ускладнюють внутрішні психологічні чинники, зокрема домінування мотивації уникнення невдач, інтолерантність до невизначеності та порушення внутрішніх механізмів самодетермінації.

Перспективу подальшого наукового дослідження вбачаємо у пошуку та створенні ефективних способів діагностування пізнавально-творчого потенціалу особистості, а також розробленні структури толерантності й інтолерантності до невизначеності, діагностики особистісної невизначеності особистості учня.

ВИСНОВКИ

Монографія «Психологічні ресурси розвитку особистості в умовах невизначеності освітнього простору» є комплексним теоретико-методологічним та прикладним дослідженням, спрямованим на розкриття психологічної природи ресурсів особистості, закономірностей їх формування, актуалізації та реалізації в умовах мінливого й непередбачуваного освітнього середовища. Актуальність порушеної проблематики визначається тим, що сучасний освітній простір функціонує в умовах тривалих соціальних, безпекових, організаційних і психологічних трансформацій, які висувають нові вимоги до адаптаційних можливостей особистості, її здатності зберігати внутрішню стійкість, підтримувати психологічне благополуччя, здійснювати саморозвиток і реалізовувати власний потенціал.

Зміст монографії дає змогу розглянути психологічні ресурси особистості у різних вимірах - від подолання емоційно-невротичних проявів та адаптації до складних життєвих обставин до самоактуалізації, розвитку резильєнтності, збереження здоров'я, пізнавальної активності й творчого потенціалу. Важливим результатом представленого дослідження є обґрунтування ресурсності як динамічної характеристики особистості, яка не зводиться до сукупності сталих сформованих властивостей. Її функціонування залежить від співвідношення внутрішніх можливостей людини, актуальних потреб та завдань діяльності, особливостей освітнього середовища та характеру ситуації, у якій відбувається особистісний розвиток.

Особливого значення набуває розмежування потенційних, актуальних та актуалізованих ресурсів особистості. Такий підхід дає можливість простежити перехід від наявних внутрішніх можливостей до їх реального використання у конкретних життєвих та освітніх ситуаціях. У цьому контексті ресурсний потенціал постає не лише як передумова адаптації, а як основа активного опанування невизначеності, особистісного зростання та побудови власної траєкторії розвитку. Відповідно, важливим завданням освітнього середовища є не тільки збереження ресурсів особистості, а й створення умов для їх своєчасного розпізнавання, актуалізації, розвитку та продуктивного використання.

У монографії простежується взаємозв'язок ресурсності з процесами адаптації, самоактуалізації та самореалізації студентської молоді, формуванням стресостійкості та резильєнтності учасників освітнього процесу. Особливої ваги ці проблеми набувають в умовах воєнного стану, коли невизначеність стає не ситуативною характеристикою, а тривалим чинником життєдіяльності. За таких обставин психологічні ресурси забезпечують не лише пристосування до змінених умов, а й можливість зберігати суб'єктність, підтримувати навчальну та професійну активність, здійснювати саморозвиток і планувати подальшу діяльність.

Окремий напрям дослідження пов'язаний із ресурсами розвитку та збереження здоров'я особистості в освітньому просторі. Розгляд нейропсихологічних

ресурсів, здоров'язбережувальної компетентності, психологічного благополуччя та особливостей розвитку пізнавально-творчого потенціалу розширює традиційне розуміння ресурсності й дає змогу розглядати її як багаторівневу систему, у якій взаємодіють особистісні, психологічні, когнітивні, нейропсихологічні та освітні чинники. Важливим є також звернення до вікових особливостей ресурсного розвитку - від молодшого шкільного віку до студентської молоді, що дає підстави розглядати ресурсність у перспективі безперервного особистісного розвитку.

Проведений у монографії аналіз засвідчує, що невизначеність освітнього простору не може розглядатися виключно як зовнішня несприятлива умова. Вона одночасно створює ризики для психологічного благополуччя та актуалізує внутрішні можливості особистості, стимулюючи пошук нових способів адаптації, переосмислення життєвих і професійних орієнтирів, розвитку саморегуляції, рефлексивності, стійкості та здатності до конструктивної взаємодії з мінливим середовищем. Саме тому дослідження ресурсів особистості в умовах невизначеності потребує поєднання теоретичного аналізу з емпіричним вивченням реальних механізмів їх прояву та актуалізації.

Узагальнення представлених у монографії теоретичних положень та емпіричних результатів дає підстави розглядати психологічні ресурси як один із ключових чинників забезпечення особистісного розвитку в сучасному освітньому просторі. Їх значення виявляється у здатності особистості долати труднощі, адаптуватися до змін, підтримувати психологічне благополуччя, зберігати активну позицію, реалізовувати власний потенціал та знаходити нові можливості для розвитку навіть за умов обмеженої прогнозованості майбутнього.

Отже, монографія розширює наукові уявлення про психологічні ресурси особистості та їх роль у функціонуванні людини в умовах невизначеності. Її зміст дає підстави стверджувати, що ресурсний підхід до особистості має бути орієнтований не лише на виявлення наявних можливостей, а передусім на розуміння умов, за яких ці можливості переходять у реальну здатність людини діяти, розвиватися, відновлюватися та здійснювати самореалізацію. Саме така перспектива створює теоретичне підґрунтя для подальшого розвитку психологічних та психолого-педагогічних засобів підтримки особистості в освітньому просторі, що постійно змінюється.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аббаньяно Нікола. (б. д.). У *Велика українська енциклопедія*. https://vue.gov.ua/Аббаньяно,_Нікола
2. Бацилєва, О. В. (2024а). Дослідження особливостей психоемоційного стану здобувачів вищої освіти в умовах сьогодення. У *Психологічні ресурси розвитку особистості в умовах невизначеності освітнього простору: Збірник матеріалів наукових доповідей I Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Київ, 23 жовтня 2024 р.)* (с. 20–25). Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України.
3. Бацилєва, О. В. (2024b). Посттравматичне зростання як адаптаційний ресурс особистості в умовах сьогодення. У О. В. Бацилєва (Ред.), *Особистісні та ситуативні детермінанти здоров'я в умовах війни: Матеріали IX Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Київ, 17 листопада 2024 р.)* (с. 20–22).
4. Бацилєва, О. В., & Пузь, І. В. (2020). Індивідуально-психологічні особливості студентської молоді з різним рівнем життєстійкості. У *Modernization of the educational system: World trends and national peculiarities: Conference proceedings (February 21, 2020)* (с. 42–46). Baltija Publishing.
5. Благодійний фонд «Клуб Добродіїв». (2023). *Підлітки та їхнє життя під час війни: Соціологічне дослідження*. <https://dobrodiy.club/wp-content/uploads/doslidzhennya-pidlitky-ta-yihnye-zhyttya-pid-chas-vijny-nastroyi-czinnosti-majbutnye.pdf>
6. Бубер, М. (2012). *Я і Ти* (В. Терлецький, Пер.). Дух і Літера. (Оригінальна праця опублікована 1923)
7. Бурлачук, Л. Ф., & Гончаренко, С. А. (2008). Становлення сучасних підходів до визначення і розвитку потенційних можливостей дітей. У С. А. Гончаренко & Л. О. Кондратенко (Ред.), *Розвиток потенціалу можливостей учнів в умовах сучасного навчання* (с. 5–44). Педагогічна думка.
8. Бурлачук, Л. Ф., & Корольчук, В. О. (Ред.). (2008). *Психологія особистості*. Либідь.
9. Варгата, О. В., & Завада, І. А. (2017). Формування творчого потенціалу майбутнього психолога засобами інноваційних технологій у вищій школі. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*, (14), 8–11.
10. Варгата, О. В., & Завада, І. А. (2018). Психологічні особливості розвитку творчого потенціалу майбутніх психологів у психолого-педагогічній літературі. *Збірник наукових праць молодих вчених*, (2), 268–274.
11. Галузяк, В. М., & Бойко, В. (2023). Дослідження особистісних ресурсів у зарубіжній психології. *Наукові записки ВДПУ*, 74, 78–88. <https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-74-78-88>

12. Гончаренко, Ю. В. (2017). Способи організації життєвого простору особистості в умовах невизначеності. *Актуальні проблеми психології*, 7(44), 81–91.
13. Данилюк, І. В., & Сердюк, О. А. (2026). Психологічні ресурси як чинники особистісної стійкості молоді до невизначеності. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи*, 1(70), 280–296.
14. Даценко, А. О. (2020). Психологічний ресурс особистості як наукова парадигма. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія*, 31(4), 22–27.
15. Євченко, І. М. (2022). Емоційний стан українців під час російсько-української війни. У *Психологічні виміри особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору в контексті гуманістичної парадигми: Збірник тез V Міжнародної науково-практичної конференції (Київ, 22 квітня 2022 р.)* (с. 45–49). <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/730958>
16. Зайцева, Н. В., & Зайцев, Д. В. (2006). Розвиток творчого потенціалу студентів. *Спеціаліст*, (2), 31–32.
17. Занюк, С. С. (2002). *Психологія мотивації*. Либідь.
18. Зливков, В. Л., Лукомська, С. О., Євдокимова, Н. О., & Ліпінська, С. (2023). *Діти і війна*. ПП Лисенко М. М. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/734177>
19. Інститут модернізації змісту освіти. (б. д.). *STEM-освіта*. Процитовано 18 січня 2026 р., з <https://imzo.gov.ua/stem-osvita/>
20. Кабінет Міністрів України. (2020, 5 серпня). *Про схвалення Концепції розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти)* (Розпорядження № 960-р). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/960-2020-%D1%80#Text>
21. Казаннікова, О. В. (2019). Психологічний супровід молодших школярів із невротичним розладом. *Теорія і практика сучасної психології*, 5(2), 73–77. <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.5-2.13>
22. Казібекова, В. Ф. (2018). Психологічні ресурси особистості в умовах сучасних суспільних трансформацій. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*, 3(1), 47–54.
23. Карамушка, Л. М. (Ред.). (2023). *Методики дослідження психічного здоров'я та благополуччя персоналу організацій: Психологічний практикум*. Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України. <https://lib.iitta.gov.ua/733813/>
24. Карпенко, Н. А. (2014). Психологічний зміст і структура творчого потенціалу особистості. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна*, (1), 190–201.
25. Карпенко, Н. А. (2016). *Психологія творчості*. ЛьвДУВС.
26. Кобець, О. В., & Вихоцька, І. О. (2024). Особистісний ресурс як інтегральна характеристика професіонала. *Вісник Національного університету оборони України. Питання психології*, 6(82), 60–68.
27. Кожина, Г. М., Самардакова, Г. О., Коровіна, Л. Д., & Гайчук, Л. М. (2018). *Невротичні, пов'язані зі стресом розлади, посттравматичний стресовий*

- розлад: Методичні вказівки для підготовки студентів до практичних занять. Харківський національний медичний університет. <https://repo.knmu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/ce71f54d-cf88-4ba3-8c46-6024cb9dd7cc/content>
28. Кокун, О. М. (2012). *Психологія професійного становлення сучасного фахівця*. ДП «Інформаційно-аналітичне агентство».
 29. Кокун, О. М. (2021). Життєстійкість як напрям сучасних психологічних досліджень. *Актуальні проблеми психології*, 5(21), 69–81.
 30. Кокун, О. М., & Мельничук, Т. І. (2023). *Резилієнс-довідник: Практичний посібник*. Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/734632/>
 31. Конверський, А. Є. (Ред.). (2010). *Основи методології та організації наукових досліджень: Навчальний посібник*. Центр учбової літератури.
 32. Корольчук, В. М. (2009). *Психологія стресостійкості особистості* [Дис. д-ра психол. наук, Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України].
 33. Костюк, Г. С. (1983). *Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості*. Радянська школа.
 34. Костюченко, Т., & Волосевич, І. (2024). *Вплив війни на молодь в Україні*. Info Sapiens. <https://www.undp.org/uk/ukraine/publications/vplyv-viyny-na-molod-v-ukrayini-2024>
 35. Кравцова, О. (2022). Стресостійкість особистості як психологічний феномен: Основні теоретичні підходи. *Вісник післядипломної освіти. Серія: Соціальні та поведінкові науки*, 7(36).
 36. Крайнюк, В. М. (2007). *Психологія стресостійкості особистості*. Ніка-Центр.
 37. Крапива, М. С. (2025). Адаптація методики Дж. Амірхана «Індикатор копінг-стратегій». У *Матеріали науково-практичної конференції (29 травня 2025 р.)* (с. 56–58). Харківський національний університет.
 38. Курова, А. В. (2021). Ситуація невизначеності у парадигмі сучасних викликів суспільства. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*, (4), 51–55. <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2021.4.10>
 39. Лелик, Я. Р., & Бурчак, І. Н. (2021). Використання елементів STEM-освіти у викладанні дисциплін в освітньому просторі вищої школи. У *STEM-освіта: Науково-практичні аспекти та перспективи розвитку сучасної системи освіти: Матеріали всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації (18 жовтня – 26 листопада 2021 р.)*. Видавничий дім «Гельветика».
 40. Лисенко, О. І. (2021). Лекційне STEM-викладання у технічному університеті. У *STEM-освіта: Науково-практичні аспекти та перспективи розвитку сучасної системи освіти: Матеріали всеукраїнського науково-педагогічного*

- підвищення кваліфікації (18 жовтня – 26 листопада 2021 р.). Видавничий дім «Гельветика».
41. Литвин, С. В. (2019). Толерантність до невизначеності як психологічний конструкт. *Психологічний часопис*, (1), 90–107. <https://doi.org/10.31108/1.2019.1.21>
 42. Литвинчук, Л. М. (2025). Медико-психологічне забезпечення та подолання невизначеності особистості під час військового стану. *Наукові перспективи*, 5(59). [https://doi.org/10.52058/2708-7530-2025-5\(59\)](https://doi.org/10.52058/2708-7530-2025-5(59))
 43. Литвинчук, Л. М. (2026). Проблема психологічних ресурсів особистості суб'єктів освітнього простору в умовах невизначеності. *Перспективи та інновації науки*, 4(62), 3853–3862. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2026-4\(62\)-3853-3862](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2026-4(62)-3853-3862)
 44. Лишко, С. В. (2021). Застосування концепції STEM-освіти у підготовці маркетологів для сучасного ринку праці. У *STEM-освіта: Науково-практичні аспекти та перспективи розвитку сучасної системи освіти: Матеріали всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації (18 жовтня – 26 листопада 2021 р.)*. Видавничий дім «Гельветика».
 45. Логвиненко, В. М. (2021). Значення STEM-освіти у формуванні професійних компетентностей майбутніх фахівців соціальної роботи. У *STEM-освіта: Науково-практичні аспекти та перспективи розвитку сучасної системи освіти: Матеріали всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації (18 жовтня – 26 листопада 2021 р.)*. Видавничий дім «Гельветика».
 46. Лукашенко, А. А. (2021). Методика викладання адміністративного права в контексті STREAM-освіти. У *STEM-освіта: Науково-практичні аспекти та перспективи розвитку сучасної системи освіти: Матеріали всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації (18 жовтня – 26 листопада 2021 р.)*. Видавничий дім «Гельветика».
 47. Лунов, В. Є. (2014). *Становлення та розвиток професійного мислення особистості в системі органів внутрішніх справ України*. МЕРІ; Донбас.
 48. Лушин, П. В. (2003). *Психологія особистісного змінювання* [Автореф. дис. д-ра психол. наук, Інститут психології імені Г. С. Костюка АПН України].
 49. Майданевич, С. Б. (2021). Теоретико-методичні засади впровадження інноваційної STEM-технології в освітній процес. У *STEM-освіта: Науково-практичні аспекти та перспективи розвитку сучасної системи освіти: Матеріали всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації (18 жовтня – 26 листопада 2021 р.)*. Видавничий дім «Гельветика».
 50. Макієнко, Н., & Гершанов, О. (2023). *Шлях до зцілення: Основи роботи з наслідками травматичних подій*. ТБЦ.
 51. Максименко, С. Д. (2006). *Генеza здійснення особистості*. КММ.

52. Максименко, С. Д. (Ред.). (2020). *Психологічні виміри особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору в контексті гуманістичної парадигми*. ВД «Слово». <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/723176>
53. Максименко, С. Д. (2021). *Психогенетичний потенціал особистості* (Т. 2). Видавництво Людмила. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/733593>
54. Максименко, С. Д. (2023a). Психогенетичний потенціал особистості: Методологія та принципи. У В. Г. Панок (Ред.), *Українська психологія. XXI століття. Початок (Дні української психології в Берліні): Матеріали науково-практичної конференції з міжнародною участю (27–28 квітня 2023 р.)* (с. 11–29). Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України.
55. Максименко, С. Д. (Ред.). (2023b). *Теорія і практика дослідження взаємодії суб'єктів освітнього простору в парадигмі генетичної психології*. Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України.
56. Максименко, С. Д. (Ред.). (2025). *Психологічна підтримка освітніх стратегій особистості в умовах невизначеності*. Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/746030>
57. Максименко, С. Д., Карамушка, Л. М., & Панок, В. Г. (2023). *Психологічний супровід суб'єктів освітнього простору в умовах воєнного стану*. Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України.
58. Маляр, О. І. (2023). Психолого-педагогічна характеристика прояву емоційних станів у дітей молодшого шкільного віку. *Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти. Серія: Педагогіка. Психологія*, (3), 67–72. <https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2023-3.10>
59. Мар'яненко, Л. В. (2011). Психологічний феномен особистісної самодетермінації пізнавальної діяльності (у світлі концепції Р. Райана і Е. Десі). У С. Д. Максименко (Ред.), *Проблеми загальної та педагогічної психології* (Т. 13, ч. 6, с. 169–179). Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України.
60. Мар'яненко, Л. В. (2025). Пізнавально-творчий потенціал учнів в умовах особистісної невизначеності: Блокада і розкриття. *Габітус*, 75(1), 128–135. <http://habitus.od.ua/75-2025>
61. Маслюк, А. М. (2023). Психологічна підтримка суб'єктів українського освітнього простору під час війни. У *Психологічний супровід взаємодії суб'єктів освітнього простору* (с. 4–17). Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/738276>
62. Міністерство освіти і науки України. (2023). *Плекання резильєнтності в освітніх закладах* (Наказ № 889). <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0889729-23#Text>
63. Моляко, В. О. (2017). Творчий потенціал людини як психологічна проблема. *Психологія і суспільство*, 4(30), 6–10. <https://pis.wunu.edu.ua/index.php/uapis/article/view/314>

64. Моляко, В. О., Гулько, Ю. А., Ваганова, Н. А., та ін. (2024). *Функціонування творчого мислення в умовах інформаційної невизначеності*. Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України.
65. Моляко, В. О., & Музика, О. Л. (Ред.). (2006). *Здібності, творчість, обдарованість: Теорія, методика, результати досліджень*. Рута.
66. Моляко, В. О., & Третяк, Т. М. (2025). Творче мислення в структурі розумового потенціалу особистості. *Журнал соціальної та практичної психології*, (6), 35–40.
67. Москаленко, В. В. (2020). Особливості становлення особистості в умовах взаємодії освітнього простору. У С. Д. Максименко (Ред.), *Освітній простір в контексті гуманістичної парадигми: Психологічні пріоритети сучасності* (с. 42–48). Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/720385>
68. Нежинська, О. О., & Хілько, С. О. (2025). Психологічні ресурси майбутніх фахівців як основа розвитку конкурентоздатної особистості. *Габітус*, (71), 195–200. <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2025.71.35>
69. Носенко, Е., & Шаповал, М. (2002). Толерантність до невизначеності як системоутворювальний особистісний чинник творчої обдарованості. *Психологія і суспільство*, 1(7), 97–106.
70. Павленко, Г. В. (2020). *Особистісні диспозиції як ресурс психологічного благополуччя в умовах невизначеності* [Дис. д-ра філософії, Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна].
71. Папуча, М. В. (2024а). Вплив переживання ситуації невизначеності на психологічний добробут особистості. *Слобожанський науковий вісник. Серія: Психологія*, (2), 37–41. <https://doi.org/10.32782/psyspu/2024.2.7>
72. Папуча, М. В. (Ред.). (2024b). *Психологія і війна: Збірник матеріалів XIV Міжнародної науково-практичної конференції (23–24 квітня 2024 р.)*. Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя.
73. Папуча, М. В., & Хохлюк, Т. Ю. (2024). Невизначеність як фактор розвитку освітнього процесу. У *Психологічні ресурси розвитку особистості в умовах невизначеності освітнього простору: Збірник матеріалів наукових доповідей I Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Київ, 23 жовтня 2024 р.)* (с. 173–175). Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України.
74. Пасічник, І. Д., Каламаж, Р. В., & Августюк, М. М. (2014). Метакогнітивний моніторинг як регулятивний аспект метапізнання. *Наукові записки. Серія: Психологія і педагогіка*, 28, 1–10.
75. Пророк, Н. В., Тиндик, Я. М., & Полякова, В. І. (2023). Війна і діти: Деякі психологічні особливості молодших школярів, які відвідують школу в умовах воєнного стану. *Габітус*, (47), 78–83. <https://doi.org/10.32782/2663-5208>
76. Савчин, М. (2007). Свобода і відповідальність особистості. *Психологія і суспільство*, (4), 73–80.

77. Сафін, О. Д. (б. д.). *Мотивація професійного самовдосконалення офіцерів та психолого-педагогічні аспекти професійного розвитку.*
78. Семиченко, В., & Артюшина, К. (2019). Проблема невизначеності у теорії та практиці вищої школи. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка. Психологія*, 2(15), 141–152.
79. Сисоєва, С. О. (2014). *Творчий розвиток фахівців в умовах магістратури.* Едельвейс.
80. Супрун, В. (2025). Вплив хронічного стресу на ментальне здоров'я вагітних жінок в умовах війни. *Психологія: реальність і перспективи*, (24), 137–146. https://doi.org/10.35619/prap_rv.vi24.436
81. Талєб, Н. Н. (2022). *Чорний лебідь: Про (не)ймовірне в реальному житті* (М. Климчук, Пер.). Наш Формат. (Оригінальна праця опублікована 2007)
82. Терещенко, Л. А., & Кесьян, Т. В. (2023). *Психологічна діагностика взаємодії суб'єктів освітнього простору: Методичні рекомендації.* Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/738004>
83. Терещенко, Л. А., & Мойзріст, О. М. (2025). Психологічні особливості використання здоров'язберезувальних технологій у профілактиці шкільних неврозів. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія*, 36(3), 146–152. <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2025.3/22>
84. Титаренко, Т. М. (Ред.). (2011). *Профілактика порушень адаптації молоді до повсякденних стресів і кризових життєвих ситуацій.* Міленіум.
85. Титаренко, Т. М., & Ларіна, Т. А. (2020). Життєстійкість особистості в умовах життєвих криз. *Психологія і суспільство*, (4), 17–24.
86. Тоффлер, Е. (2000). *Третя хвиля* (А. Євса, Пер.; В. Шовкун, Ред.). Всесвіт. (Оригінальна праця опублікована 1980)
87. Федосюк, А., & Подкоритова, Л. (2024). Емпіричне дослідження особливостей прояву тривожності у підлітків під час війни. *Психологічні травелогі*, (4), 293–301.
88. Хома, Д. О., & Дідух, М. М. (2020). Теоретичні аспекти дослідження стресостійкості. У *Актуальні питання виявлення та розкриття злочинів Національною поліцією: Вітчизняний та зарубіжний досвід: Матеріали Міжнародного науково-практичного круглого столу (Київ, 19 лютого 2020 р.)*. Національна академія внутрішніх справ.
89. Чабан, О. С. (2017). *Практикум з підвищення стресостійкості та розширення адаптаційних можливостей організму.* ТОВ «Доктор-Медіа-Груп».
90. Чекстєре, О. Ю. (2023). Життєстійкість, резильєнтність і копінг-стратегії як психологічні феномени, що сприяють адаптивності особистості. У *Scientific method: Reality and future trends of researching: Collection of scientific papers «SCIENTIA» with proceedings of the I International Scientific and Theoretical*

- Conference* (с. 222–228). European Scientific Platform. <https://lib.iitta.gov.ua/735304>
91. Чиханцова, О. А. (2021). *Психологічні основи життєстійкості особистості*. Талком. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/727629/>
 92. Чиханцова, О. А. (2023). Розвиток резильєнтності особистості в ситуаціях невизначеності. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія*, 34(1), 35–40. <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2023.1/07>
 93. Чиханцова, О. А. (2025). Роль резильєнтності як особистісного ресурсу людини в ситуаціях невизначеності. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія*, 36(3), 55–61. <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2025.3/09>
 94. Чуйко, Г., Чаплак, Я., & Колтунович, Т. (2024). Толерантність до невизначеності у ситуації війни. *Психологічний часопис*, 10(1), 18–30. <https://doi.org/10.31108/1.2024.10.1.2>
 95. Шатирко, Л. О. (2025). Можливості рефлексії та інтеграції характеристик невизначеності освітнього простору засобами навчальних матеріалів. У *Актуальні проблеми психології навчання в умовах війни* (с. 314–321). Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/746783>
 96. Шевченко, Р. М. (2020). Стресостійкість як чинник професійної діяльності жінок-управлінців: Структурно-компонентний аналіз. *Актуальні проблеми психології*, 9(10), 280–287.
 97. Штепа, О. С. (2018). Психологічні ресурси особистості: Теоретико-методологічний аналіз. *Психологічний часопис*, 4(14), 78–89. <https://doi.org/10.31108/1.2018.4.14.6>
 98. *IUS-12 – Шкала інтолерантності до невизначеності: Короткий довідник із користування*. (б. д.).
 99. Abdelmannan, D., Buhumaid, R., Salman, H., Madhaf, W., AlRajaby, H., Zary, N., & Guraya, S. (2025). A scoping review of mentorship in graduate medical education: A proposed conceptual framework. *Frontiers in Medicine*, 12. <https://doi.org/10.3389/fmed.2025.1616148>
 100. Acosta, J., Chandra, A., & Madrigano, J. (2017). *An agenda to advance integrative resilience research and practice: Key themes from a resilience roundtable* (Research Report). RAND Corporation.
 101. Anderson, K. T., & Holloway, J. (2018). Discourse analysis as theory, method, and epistemology in studies of education policy. *Journal of Education Policy*, 35(2), 188–221. <https://doi.org/10.1080/02680939.2018.1552992>
 102. Ariza, J., & Hernández, C. (2025). A systematic literature review of research-based interventions and strategies for students with disabilities in STEM and STEAM education. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 23, 2863–2893. <https://doi.org/10.1007/s10763-025-10544-z>

103. Asadova, N. (2025). Organisation of emotional intelligence development programme in the educational process and professional activities in STEM fields. *Jurnal Ilmiah Ilmu Terapan Universitas Jambi*, 9(2), 676–694. <https://doi.org/10.22437/jiituj.v9i2.40350>
104. Assouline, S., Mahatmya, D., Ihrig, L., Lynch, S., & Karakis, N. (2023). A theoretically based STEM talent development program that bridges excellence gaps. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1522, 109–116. <https://doi.org/10.1111/nyas.14978>
105. Auhunas, S. (2024). Perspectives on academic freedom in the context of transformation (insights Ukraine and Germany). *International Scientific Journal of Universities and Leadership*, (18), 8–23. <https://doi.org/10.31874/2520-6702-2024-18-8-23>
106. Ayeni, O., Chisom, O., Hamad, N., Osawaru, B., & Adewusi, E. (2024). Enhancing STEM education through emotional intelligence and counseling techniques. *World Journal of Advanced Research and Reviews*, 21(2), 903–916. <https://doi.org/10.30574/wjarr.2024.21.2.0503>
107. Bearman, M., Ryan, J., & Ajjawi, R. (2022). Discourses of artificial intelligence in higher education: A critical literature review. *Higher Education*, 86, 369–385. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00937-2>
108. Beroíza-Valenzuela, F. (2025). Gendered patterns of mental health in STEM higher education: A cluster and regression approach. *British Educational Research Journal*, 51(6), 3011–3031. <https://doi.org/10.1002/berj.4214>
109. Billings, A. G., & Moos, R. H. (1984). Coping, stress, and social resources among adults with unipolar depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(4), 877–891. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.46.4.877>
110. Cai, C., Mei, Z., Wang, Z., & Luo, S. (2025). School-based interventions for resilience in children and adolescents: A systematic review and meta-analysis of randomized controlled trials. *Frontiers in Psychiatry*, 16, Article 1594658. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2025.1594658>
111. Canagarajah, S. (2023). Decolonization as pedagogy: A praxis of ‘becoming’ in ELT. *ELT Journal*, 77(3), 283–293. <https://doi.org/10.1093/elt/ccad017>
112. Cao, F., Zhang, L. F., Li, M., & Xie, Z. (2024). Subjective well-being among PhD students in mainland China: The roles of psychological capital and academic engagement. *Frontiers in Psychology*, 15, Article 1354451. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1354451>
113. Chankseliani, M. (2017). Charting the development of knowledge on Soviet and post-Soviet education through the pages of comparative and international education journals. *Comparative Education*, 53(2), 265–283. <https://doi.org/10.1080/03050068.2017.1293407>
114. Child Mind Institute. (2022). Як допомогти дітям пережити травматичні події. https://childmind.org/wp-content/uploads/2022/02/CMI_Guide_Trauma_2022_Ukrainian_edited.pdf

115. Childs-Kean, L., Edwards, M., & Smith, M. (2020). Use of personality frameworks in health science education. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 84. <https://doi.org/10.5688/ajpe7231>
116. Choi, I., Koo, M., & Choi, J. A. (2007). Individual differences in analytic versus holistic thinking. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33(5), 691–705. <https://doi.org/10.1177/0146167206298568>
117. Dajani, D. R., & Uddin, L. Q. (2015). Demystifying cognitive flexibility: Implications for clinical and developmental neuroscience. *Trends in Neurosciences*, 38(9), 571–578. <https://doi.org/10.1016/j.tins.2015.07.003>
118. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182–185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
119. Dell’Osso, L., Lorenzi, P., Nardi, B., et al. (2022). Post traumatic growth (PTG) in the frame of traumatic experiences. *Clinical Neuropsychiatry*, 19(6), 390–393.
120. Dichek, N. (2025). Educational biography as an effective tool for preserving and forming the historical memory of the nation: Some theoretical notes from practical studios. *Research and Educational Studies*. <https://doi.org/10.32405/2663-5739-2025-9-28-46>
121. Dobko, T. (2015). *Emancipating higher education in Ukraine from the post-Soviet legacy: A problem of trust and academic excellence*.
122. Dray, J., Bowman, J., Campbell, E., Freund, M., Hodder, R., Wolfenden, L., Richards, J., Leane, C., Green, S., Lecathelinais, C., Oldmeadow, C., Attia, J., Gillham, K., & Wiggers, J. (2017). Effectiveness of a pragmatic school-based universal intervention targeting student resilience protective factors in reducing mental health problems in adolescents. *Journal of Adolescence*, 57, 74–89. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.03.009>
123. Dray, J., Bowman, J., Campbell, E., Freund, M., Wolfenden, L., Hodder, R. K., McElwaine, K. M., Tremain, D., Bartlem, K., Bailey, J., Small, T., Palazzi, K., Oldmeadow, C., & Wiggers, J. (2017). Systematic review of universal resilience-focused interventions targeting child and adolescent mental health in the school setting. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 56(10), 813–824. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2017.07.780>
124. Drigas, A., Mitsea, E., & Skianis, C. (2021). Neuro-linguistic programming, positive psychology & VR in special education. *Scientific Electronic Archives*. <https://doi.org/10.36560/15120221497>
125. Durbeej, N., McDiarmid, S., Sarkadi, A., Feldman, I., Punamäki, R.-L., Kankaanpää, R., Andersen, A., Hilden, P. K., Verelst, A., Derluyn, I., & Osman, F. (2021). Evaluation of a school-based intervention to promote mental health of refugee youth in Sweden (The RefugeesWellSchool Trial): Study protocol for a cluster randomized controlled trial. *Trials*, 22, Article 98. <https://doi.org/10.1186/s13063-020-04995-8>

126. Feder, A., Fred-Torres, S., Southwick, S. M., & Charney, D. S. (2019). The biology of human resilience: Opportunities for enhancing resilience across the life span. *Biological Psychiatry*, 86(6), 443–453. <https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2019.07.012>
127. Fenwick-Smith, A., Dahlberg, E. E., & Thompson, S. C. (2018). Systematic review of resilience-enhancing, universal, primary school-based mental health promotion programs. *BMC Psychology*, 6, Article 30. <https://doi.org/10.1186/s40359-018-0242-3>
128. Ferrari, M., Allan, S., Arnold, C., Eleftheriadis, D., Alvarez-Jimenez, M., Gumley, A., & Gleeson, J. (2022). Digital interventions for psychological well-being in university students: Systematic review and meta-analysis. *Journal of Medical Internet Research*, 24, Article e39686. <https://doi.org/10.2196/39686>
129. Franchuk, N., Komarivska, N., Kolesnik, K., & Stakhova, I. (2025). Формування мовленнєвого етикету в дітей на уроках української мови та читання в умовах очного та дистанційного навчання. *Scientific Issues of Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University. Section: Pedagogics and Psychology*. <https://doi.org/10.31652/2415-7872-2025-81-7-12>
130. Frankl, V. E. (1988). *The will to meaning: Foundations and applications of logotherapy*. Meridian.
131. Frankl, V. E. (2006). *Man's search for meaning*. Beacon Press. (Original work published 1946)
132. Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, 2(3), 300–319. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.300>
133. Fromm, E. (1941). *Escape from freedom*. Farrar & Rinehart.
134. Fu, C., Chien, W. T., Zhang, Y., & Lam, K. K. W. (2025). Strength-based capacity-building interventions to promote adolescents' mental health: A systematic review and meta-analysis. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 34, 2975–3015. <https://doi.org/10.1007/s00787-025-02741-6>
135. Fulambarkar, N., Seo, B., Testerman, A., Rees, M., Bausback, K., & Bunge, E. (2022). Review: Meta-analysis on mindfulness-based interventions for adolescents' stress, depression, and anxiety in school settings: A cautionary tale. *Child and Adolescent Mental Health*, 28(2), 307–317. <https://doi.org/10.1111/camh.12572>
136. Futornyi, S., Maslova, O., Pyzhov, O., Shakhlina, L., & Ryhan, M. (2025). Світовий досвід впливу війни та повоєнного відновлення на систему освіти громадського здоров'я: Огляд літератури. *Спортивна медицина, фізична терапія та ерготерапія*, (1), 116–123. <https://doi.org/10.32782/spmed.2025.1.17>
137. Gkevrou, M., & Stamovlasis, D. (2022). Illustration of a software-aided content analysis methodology applied to educational research. *Education Sciences*, 12(5), Article 328. <https://doi.org/10.3390/educsci12050328>
138. Gómez, A., Pruaño, A., Cano, J., & Entrena, M. (2022). Study of educational trajectories through biograms and semantic exploration: An approach to narrative

- studies. *International Journal of Qualitative Methods*, 21. <https://doi.org/10.1177/16094069221141316>
139. Gómez-León, M. (2025). Serious games to support emotional regulation strategies in educational intervention programs with children and adolescents: Systematic review and meta-analysis. *Heliyon*, 11. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2025.e42712>
 140. González-Ballesteros, L. M., Castellanos-Roncancio, C. A., Gómez Cárdenas, O. E., Osorio Jaramillo, I., Ariza-Salazar, K., Moreno Ospina, L. E., & Marin, J. C. (2025). *Building resilience and compassion in conflict-affected communities: A school-based phenomenological study in Colombia* [Preprint]. medRxiv. <https://doi.org/10.1101/2025.08.19.25333699>
 141. Grande, A. J., Hoffmann, M. S., Evans-Lacko, S., Ziebold, C., de Miranda, C. T., McDaid, D., Tomasi, C., & Ribeiro, W. S. (2023). Efficacy of school-based interventions for mental health problems in children and adolescents in low and middle-income countries: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychiatry*, 13, Article 1012257. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2022.1012257>
 142. Grant, A. M., Franklin, J., & Langford, P. (2002). The self-reflection and insight scale: A new measure of private self-consciousness. *Social Behavior and Personality*, 30(8), 821–835. <https://doi.org/10.2224/sbp.2002.30.8.821>
 143. Gray, M., Yacobian, J., & Shortlidge, E. (2025). Elements of social capital and counterspace processes contribute to undergraduate STEM student development of a sense of belonging. *Science Education*, 109(3), 911–927. <https://doi.org/10.1002/sce.21947>
 144. Green, A. L., Ferrante, S., Boaz, T. L., Kutash, K., & Wheeldon-Reece, B. (2021). Social and emotional learning during early adolescence: Effectiveness of a classroom-based SEL program for middle school students. *Psychology in the Schools*, 58(6), 1056–1069. <https://doi.org/10.1002/pits.22487>
 145. Grover, S. L., Teo, S. T. T., Pick, D., & Roche, M. (2018). Psychological capital as a personal resource in the JD-R model. *Personnel Review*, 47(4), 968–984. <https://doi.org/10.1108/PR-08-2016-0213>
 146. Hall, S., McGill, R., Puttick, S., & Maltby, J. (2022). Resilience, science, technology, engineering, and mathematics (STEM), and anger: A linguistic inquiry into the psychological processes associated with resilience in secondary school STEM learning. *British Journal of Educational Psychology*, 92, 1215–1238. <https://doi.org/10.1111/bjep.12496>
 147. Hampel, P., Schumacher, C., & Duhnke, A. (2026). Kurzfristige Effekte eines schulbasierten Gesundheitsförderprogramms auf die Stressverarbeitung und Selbstwirksamkeit bei Sechstklässlern. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 75(2), 109–130. <https://doi.org/10.13109/prkk.2026.75.2.109>

148. Harte, P., & Barry, M. M. (2024). A scoping review of the implementation and cultural adaptation of school-based mental health promotion and prevention interventions in low- and middle-income countries. *Cambridge Prisms: Global Mental Health*, 11, Article e55. <https://doi.org/10.1017/gmh.2024.48>
149. Heidegger, M. (1962). *Being and time* (J. Macquarrie & E. Robinson, Trans.). Blackwell. (Original work published 1927)
150. Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44(3), 513–524. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.3.513>
151. Höhne, E., Fekete, S., Schild, J., & Zander, L. (2022). Perceived stress, individual psychological resources, and social resources among computer science students during the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.840216>
152. Huntley, C. D., Young, B., Smith, T. E., Jha, V., & Fisher, P. L. (2022). Testing times: The association of intolerance of uncertainty and metacognitive beliefs to test anxiety in college students. *BMC Psychology*, 10. <https://doi.org/10.1186/s40359-021-00710-7>
153. Huvard, H., Talbot, R., Mason, H., Thompson, A., Ferrara, M., & Wee, B. (2020). Science identity and metacognitive development in undergraduate mentor-teachers. *International Journal of STEM Education*, 7, 1–17. <https://doi.org/10.1186/s40594-020-00231-6>
154. Iashchenko, I. (2023). Transformation of academia and education system upon the Russo-Ukrainian war: Russian and Ukrainian experience. *Nuovi Autoritarismi e Democrazie: Diritto, Istituzioni, Società*. <https://doi.org/10.54103/2612-6672/22176>
155. Intriago, M., Rivadeneira, K., & Rizo, I. (2025). Neuropsychological strategies and learning environments to enhance neurodevelopment and inclusion in childhood. *Salud, Ciencia y Tecnología*. <https://doi.org/10.56294/saludcyt20251565>
156. Jagiello, T., Belcher, J., Neelakandan, A., Boyd, K., & Wuthrich, V. M. (2024). Academic stress interventions in high schools: A systematic literature review. *Child Psychiatry & Human Development*, 56, 1836–1869. <https://doi.org/10.1007/s10578-024-01667-5>
157. Jaspers, K. (1951). *Philosophy of existence*. University of Pennsylvania Press.
158. Jepma, M., Schaaf, J., Visser, I., & Huizenga, H. (2020). Uncertainty-driven regulation of learning and exploration in adolescents: A computational account. *PLoS Computational Biology*, 16, Article e1008276. <https://doi.org/10.1371/journal.pcbi.1008276>
159. Jolles, J., & Jolles, D. (2021). On neuroeducation: Why and how to improve neuroscientific literacy in educational professionals. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.752151>
160. Juhász, Á., Sebestyén, N., Árva, D., Barta, V., Pártos, K., Vokó, Z., & Rákossy, Z. (2024). We need better ways to help students avoid the harms of stress: Results of

- a meta-analysis on the effectiveness of school-based stress management interventions. *Journal of School Psychology*, 106, Article 101352. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2024.101352>
161. Kaplunenko, Y. (2025). Personal being as an existential grounding of the person in periods of crisis. *Kyiv Journal of Modern Psychology and Psychotherapy*, 10, 78–89. <https://doi.org/10.48020/mppj.2025.02.07>
 162. Kaplunenko, Y. (2026). Existential fulfilment as a factor of psychological adaptation under conditions of war. *Psychological Journal*, 12(2), 16–26. <https://doi.org/10.31108/1.2026.12.2.2>
 163. Kelly, G. A. (1955). *The psychology of personal constructs*. Norton.
 164. Kennedy, M., Alterator, S., Morse, M., Rudner, J., & Hodge, B. (2025). Co-creative pedagogies: Learning through uncertainty in higher education. *Higher Education*, 91(2), 805–824. <https://doi.org/10.1007/s10734-025-01444-w>
 165. Kokun, O. (2023). Incidence of occupational hardiness under the influence of extreme war factors. *Journal of Workplace Behavioral Health*, 39(2), 139–156. <https://doi.org/10.1080/15555240.2023.2251681>
 166. Kozina, A. (2018). School-based prevention of anxiety using the “My FRIENDS” emotional resilience program: Six-month follow-up. *International Journal of Psychology*, 55(S1), 70–77. <https://doi.org/10.1002/ijop.12553>
 167. Kricorian, K., Seu, M., Lopez, D., Ureta, E., & Equils, O. (2020). Factors influencing participation of underrepresented students in STEM fields: Matched mentors and mindsets. *International Journal of STEM Education*, 7, Article 16. <https://doi.org/10.1186/s40594-020-00219-2>
 168. Kurniawati, S. (2025). Social emotional learning on students’ learning motivation to young learners. *JPGENUS: Jurnal Pendidikan Generasi Nusantara*, 3(1). <https://doi.org/10.61787/gyzbhw61>
 169. Kuyken, W., Ball, S., Crane, C., Ganguli, P., Jones, B., Montero-Marin, J., Nuthall, E., Raja, A., Taylor, L., Tudor, K., Viner, R. M., Allwood, M., Aukland, L., Dunning, D., Casey, T., Dalrymple, N., De Wilde, K., Farley, E.-R., Harper, J., . . . Williams, J. M. G. (2022). Effectiveness and cost-effectiveness of universal school-based mindfulness training compared with normal school provision in reducing risk of mental health problems and promoting well-being in adolescence: The MYRIAD cluster randomised controlled trial. *Evidence-Based Mental Health*, 25(3), 99–109. <https://doi.org/10.1136/ebmental-2021-300396>
 170. Kvit, S. (2020). Higher education in Ukraine in the time of independence: Between Brownian motion and revolutionary reform. *Kyiv-Mohyla Humanities Journal*, (7), 141–159. <https://doi.org/10.18523/kmhj219666.2020-7.141-159>
 171. Lahun, M. (2025). Psychological resources for the development of altruistic personality orientation. *Věda a perspektivy*, 2(45), 214–223. [https://doi.org/10.52058/2695-1592-2025-2\(45\)-214-223](https://doi.org/10.52058/2695-1592-2025-2(45)-214-223)

172. Lamba, A., Frank, M., & FeldmanHall, O. (2020). Anxiety impedes adaptive social learning under uncertainty. *Psychological Science*, 31, 592–603. <https://doi.org/10.1177/0956797620910993>
173. Längle, A. (2003). The method of existential analysis. *European Psychotherapy*, 4(1), 33–71.
174. Längle, A. (2013). *Emotion und Existenz*. Facultas.
175. Längle, A. (2016). *Person: Existential fundamental motivations and existential fulfilment*. GLE International.
176. Längle, A., Orgler, C., & Kundi, M. (2003). The existence scale: A new approach to assess the ability to find personal meaning in life and to reach existential fulfilment. *European Psychotherapy*, 4(1), 135–151.
177. Lazarus, M., Gouda-Vossos, A., Ziebell, A., & Brand, G. (2022). Fostering uncertainty tolerance in anatomy education: Lessons learned from how humanities, arts and social science (HASS) educators develop learners' uncertainty tolerance. *Anatomical Sciences Education*, 16, 128–147. <https://doi.org/10.1002/ase.2174>
178. Lazarus, M., Gouda-Vossos, A., Ziebell, A., Parasnis, J., Mujumdar, S., & Brand, G. (2024). Mapping educational uncertainty stimuli to support health professions educators' in developing learner uncertainty tolerance. *Advances in Health Sciences Education*, 30, 259–280. <https://doi.org/10.1007/s10459-024-10345-z>
179. Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer.
180. Lehner, L., Gillé, V., Baldofski, S., Bauer, S., Becker, K., Diestelkamp, S., Kaess, M., Krämer, J., Lustig, S., Moessner, M., Rummel-Kluge, C., Thomasius, R., & Eschenbeck, H. (2022). Moderators of pre-post changes in school-based mental health promotion: Psychological stress symptom decrease for adolescents with mental health problems, knowledge increase for all. *Frontiers in Psychiatry*, 13, Article 899185. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2022.899185>
181. Li, R., Hassan, N., Zhu, Q., Sha, O., & Dong, J. (2025). A systematic review on the impact of social support on college students' wellbeing and mental health. *PLOS ONE*, 20, Article e0325212. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0325212>
182. Liu, R. (2025). Psychological resources for academic buoyancy: The roles of growth mindset and emotional intelligence in Chinese university students. *Frontiers in Psychology*, 16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1580929>
183. Llistosella, M., Goni-Fuste, B., Martín-Delgado, L., Miranda-Mendizabal, A., Franch Martinez, B., Pérez-Ventana, C., & Castellví, P. (2023). Effectiveness of resilience-based interventions in schools for adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 14, Article 1211113. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1211113>
184. Lugovyi, V., Kalashnikova, S., Talanova, Z., & Vlasova, I. (2023). Transformation of higher education in Ukraine: Impact of the war and objectives for post-war recovery. *European Journal of Education*, 58(4), 611–628. <https://doi.org/10.1111/ejed.12584>

185. Luthans, F., Youssef-Morgan, C. M., & Avolio, B. J. (2015). *Psychological capital and beyond*. Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199316493.001.0001>
186. Maddi, S. R., & Khoshaba, D. M. (1994). Hardiness and mental health. *Journal of Personality Assessment*, 63(2), 265–274.
https://doi.org/10.1207/s15327752jpa6302_6
187. Maddi, S. R., & Kobasa, S. C. (1984). *The hardy executive: Health under stress*. Dow Jones-Irwin.
188. Marcel, G. (1949). *The mystery of being* (Vols. 1–2). Harvill Press.
189. Marini, G., & Oleksiyenko, A. (2022). Academic freedom in the re-imagined post-Humboldtian Europe. *Higher Education Quarterly*, 76(3), 513–520.
<https://doi.org/10.1111/hequ.12405>
190. Martin, A. J., et al. (2023). Personal resources and study demands in higher education. *Educational Psychology Review*. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09802-3>
191. Martyniuk, I. (2021). The technique of psychosemantic analysis of students' attitudes to self-educational activities. *Psychological Journal*, 7(4), 99–108.
<https://doi.org/10.31108/1.2021.7.4.10>
192. Maslow, A. H. (1968). *Toward a psychology of being* (2nd ed.). Van Nostrand Reinhold.
193. Masten, A. S., Lucke, C. M., Nelson, K. M., & Stallworthy, I. C. (2021). Resilience in development and psychopathology: Multisystem perspectives. *Annual Review of Clinical Psychology*, 17, 521–549. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-081219-120307>
194. Mendes, A., Greiff, S., & Bobrowicz, K. (2024). Approaching lifelong learning: An integrated framework for explaining decision-making processes in personal and professional development. *Trends in Neuroscience and Education*, 35.
<https://doi.org/10.1016/j.tine.2024.100230>
195. Mikhno, O. (2025). The museology in Ukraine: Institutionalization, personalities, educational dimension (Based on the materials of the encyclopaedic biographical dictionary “Pedagogues of Ukraine (the second half of the 19th – early 21st century)”). *Research and Educational Studies*. <https://doi.org/10.32405/2663-5739-2025-9-171-192>
196. Moffett, J., Armitage-Chan, E., Hammond, J., Kelly, S., & Pawlikowska, T. (2022). “It’s okay to not know ...”: A qualitative exploration of faculty approaches to working with uncertainty. *BMC Medical Education*, 22, Article 135.
<https://doi.org/10.1186/s12909-022-03180-6>
197. Moffett, J., Hammond, J., Murphy, P., & Pawlikowska, T. (2021). The ubiquity of uncertainty: A scoping review on how undergraduate health professions’ students engage with uncertainty. *Advances in Health Sciences Education*, 26, 913–958.
<https://doi.org/10.1007/s10459-021-10028-z>

198. Moreno-Montero, E., Ferradás, M. M., & Freire, C. (2024). Personal resources for psychological well-being in university students. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 14(10), 2686–2701. <https://doi.org/10.3390/ejihpe14100177>
199. Morriss, J., Zuj, D., & Mertens, G. (2021). The role of intolerance of uncertainty in classical threat conditioning: Recent developments and directions for future research. *International Journal of Psychophysiology*, 166, 116–126. <https://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2021.05.011>
200. Nguyen, V., Chen, H., & Nguyen, V. (2025). Integrating social-emotional learning into gamified flipped classrooms: Impacts on emotion regulation, achievement and communication tendency. *Journal of Computer Assisted Learning*, 41, Article e13109. <https://doi.org/10.1111/jcal.13109>
201. Nisbett, R. E. (2003). *The geography of thought: How Asians and Westerners think differently . . . and why*. Free Press.
202. Nisbett, R. E., Peng, K., Choi, I., & Norenzayan, A. (2001). Culture and systems of thought: Holistic versus analytic cognition. *Psychological Review*, 108(2), 291–310. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.108.2.291>
203. Ogunyemi, D., Lee, T., Osuma, A., Eghbali, M., & Bouri, N. (2022). Improving wellness: Defeating impostor syndrome in medical education using an interactive reflective workshop. *PLOS ONE*, 17, Article e0272496. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0272496>
204. Olckers, C., & Harumavamwe, M. (2025). The relationship between study resources, task performance and subjective wellbeing among university students: The role of academic self-efficacy as personal resource. *Review of Education*, 13(1), Article e70023. <https://doi.org/10.1002/rev3.70023>
205. Oleksiyenko, A. (2016). Higher education reforms and center-periphery dilemmas: Ukrainian universities between neo-Soviet and neo-liberal contestations (pp. 133–148). https://doi.org/10.1007/978-3-319-28191-9_9
206. Oleksiyenko, A. (2019). Why is governance research important for university reforms in Ukraine? *Ukrainian Policymaker*. <https://doi.org/10.29202/up/4/5>
207. Oleksiyenko, A. (2020). Is academic freedom feasible in the post-Soviet space of higher education? *Educational Philosophy and Theory*, 53, 1116–1126. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1773799>
208. Oleksiyenko, A. (2021). Academic freedom and intellectual dissent in post-Soviet Ukraine. *Higher Education Quarterly*, 76(3), 580–594. <https://doi.org/10.1111/hequ.12362>
209. Oleksiyenko, A. (2025). Soviet legacy and colonial mentality: Continuity and change in Ukraine’s higher education. *East/West: Journal of Ukrainian Studies*, 10(2), 114–141. <https://doi.org/10.21226/ewjus731>

210. Oleksiyenko, A., & Tavadze, G. (2024). Decolonization of post-Soviet higher education: Critical inquiry through a reflexive scholarly dialogue. *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*, 25, 204–215.
<https://doi.org/10.1177/15327086241266217>
211. Olyani, S., Gholian Aval, M., Tehrani, H., & Mahdiadeh, M. (2021). School-based mental health literacy educational interventions in adolescents: A systematic review. *Journal of Health Literacy*. <https://doi.org/10.22038/jhl.2021.58551.1166>
212. Osgood, C. E., Suci, G. J., & Tannenbaum, P. H. (1957). *The measurement of meaning*. University of Illinois Press.
213. Osipian, A. L. (2017). University autonomy in Ukraine: Higher education corruption and the state. *Communist and Post-Communist Studies*, 50, 233–243.
<https://doi.org/10.1016/j.postcomstud.2017.06.004>
214. Papageorgiou, A., Andreou, P., Savva, Z., Kossenas, K., Quattrocchi, A., Charalambous, H., Demetriou, C., Philippou, E., Kolokotroni, O., Michail, K., Nicolaou, C., & Constantinou, C. (2025). Effectiveness of school-based psycho-educational interventions in preventing sub-clinical anxiety and stress in adolescents. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 31, 1205–1233.
<https://doi.org/10.1177/13591045251396388>
215. Patel, P., Hancock, J., Rogers, M., & Pollard, S. R. (2022). Improving uncertainty tolerance in medical students: A scoping review. *Medical Education*, 56, 1163–1173. <https://doi.org/10.1111/medu.14873>
216. Pedrini, L., Meloni, S., Lanfredi, M., & Rossi, R. (2022). School-based interventions to improve emotional regulation skills in adolescent students: A systematic review. *Journal of Adolescence*, 94(8), 1051–1067.
<https://doi.org/10.1002/jad.12090>
217. Pfeifer, M., Reiter, E., Hendrickson, M., & Stanton, J. (2020). Speaking up: A model of self-advocacy for STEM undergraduates with ADHD and/or specific learning disabilities. *International Journal of STEM Education*, 7.
<https://doi.org/10.1186/s40594-020-00233-4>
218. Pulcu, E., & Browning, M. (2025). Humans adapt rationally to approximate estimates of uncertainty. *eLife*, 14, Article RP103734.
<https://doi.org/10.7554/elife.103734>
219. Qiang, J., He, X., Xia, Z., Huang, J., & Xu, C. (2024). The association between intolerance of uncertainty and academic burnout among university students: The role of self-regulatory fatigue and self-compassion. *Frontiers in Public Health*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2024.1441465>
220. Reynard, S., Dias, J., Mitic, M., Schrank, B., & Woodcock, K. (2021). Digital interventions for emotion regulation in children and early adolescents: Systematic review and meta-analysis. *JMIR Serious Games*, 10(3), Article e31456.
<https://doi.org/10.2196/31456>
221. Rogers, C. R. (1983). *Freedom to learn for the 80's*. Charles E. Merrill.

222. Rogers, R., Malancharuvil-Berkes, E., Mosley, M., Hui, D., & Joseph, G. O. (2005). Critical discourse analysis in education: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 75(3), 365–416. <https://doi.org/10.3102/00346543075003365>
223. Ryff, C. D. (2014). Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of eudaimonia. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 83(1), 10–28. <https://doi.org/10.1159/000353263>
224. Sali, A. W., Bejjani, C., & Egner, T. (2023). Learning cognitive flexibility: Neural substrates of adapting switch-readiness to time-varying demands. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 36(2), 377–393. https://doi.org/10.1162/jocn_a_02091
225. Salque, C., Darlington-Bernard, A., Carrouel, F., & Darlington, E. (2026). Life skills, self-efficacy, life satisfaction and health literacy evolution from primary school to middle school: A 3-year longitudinal interventional study of the Ex-plo'Santé cohort. *Frontiers in Public Health*, 14, Article 1720265. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2026.1720265>
226. Sartre, J.-P. (1956). *Being and nothingness* (H. E. Barnes, Trans.). Philosophical Library. (Original work published 1943)
227. Schiff, D., Lee, J., Borenstein, J., & Zegura, E. (2025). Influences and inhibitors in STEM undergraduate social responsibility development. *International Journal of STEM Education*, 12, Article 34. <https://doi.org/10.1186/s40594-025-00553-3>
228. Segal, H., Benis, A., Saar, S., Shachar-Lavie, I., & Fennig, S. (2024). Digital platform for pediatric mental health support during armed conflicts: Development and usability study. *JMIR Formative Research*, 8, Article e63777. <https://doi.org/10.2196/63777>
229. Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.
230. Selye, H. (1974). *Stress without distress*. Lippincott.
231. Sereda, K., & Derevianko, T. (2025). Digital resource “Pedagogues of Ukraine and the World” in the context of open science: Historiographical aspect. *Research and Educational Studies*. <https://doi.org/10.32405/2663-5739-2025-9-193-209>
232. Shahjahan, R. A., Estera, A. L., Surla, K. L., & Edwards, K. T. (2021). “Decolonizing” curriculum and pedagogy: A comparative review across disciplines and global higher education contexts. *Review of Educational Research*, 92, 73–113. <https://doi.org/10.3102/00346543211042423>
233. Shchepetylnykova, L., & Oleksiyenko, A. (2024). What comes after post-Soviet? Towards a new concept of de-Sovietization in higher education and research. *International Journal of Educational Development*, 106, Article 103014. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2024.103014>
234. Shevchenko, V. (2019). The reform of higher education of Ukraine in the conditions of the military-political crisis. *International Journal of Educational Development*, 65, 237–253. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2018.08.009>

235. Sie, Y., & Lin, K. (2025). Effects of psychological capital and cognition on STEM learning in IoT smart energy-saving projects. *Journal of Baltic Science Education*, 24. <https://doi.org/10.33225/jbse/25.24.340>
236. Smalyus, L. N., & Shavrovskaya, N. V. (2016). Development of flexibility as an integral personality characteristic. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, IV(86), 76–79. <https://seanewdim.com/wp-content/uploads/2021/03/Development-of-flexibility-as-an-integral-personality-characteristics-Smalyus-L.-Shavrovskaya-N..pdf>
237. Soltani, A., & Izquierdo, A. (2019). Adaptive learning under expected and unexpected uncertainty. *Nature Reviews Neuroscience*, 20, 635–644. <https://doi.org/10.1038/s41583-019-0180-y>
238. Spaas, C., Said-Metwally, S., Skovdal, M., Primdahl, N. L., Jervelund, S. S., Hilden, P. K., Andersen, A. J., Opaas, M., Soye, E., Watters, C., Verelst, A., Derluyn, I., Colpin, H., & De Haene, L. (2023). School-based psychosocial interventions' effectiveness in strengthening refugee and migrant adolescents' mental health, resilience, and social relations: A four-country cluster randomized study. *Psychosocial Intervention*, 32(3), 177–189. <https://doi.org/10.5093/pi2023a12>
239. Stein, S., Andreotti, V., Suša, R., Amsler, S., Hunt, D., Ahenakew, C., Jimmy, E., Cajkova, T., Valley, W., Cardoso, C., Siwek, D., Pitaguary, B., D'Emilia, D., Pataxó, U., Calhoun, B., & Okano, H. (2020). Gesturing towards decolonial futures. *Nordic Journal of Comparative and International Education*, 4(1), 43–65. <https://doi.org/10.7577/njcie.3518>
240. Stephens, G. C., Rees, C. E., & Lazarus, M. D. (2020). Exploring the impact of education on preclinical medical students' tolerance of uncertainty: A qualitative longitudinal study. *Advances in Health Sciences Education*, 26, 53–77. <https://doi.org/10.1007/s10459-020-09971-0>
241. Sukhenko, Y. (2021). Educational trajectories of teachers, psychologists and school principals: Psychosemantic differentiation. *Ukrainian Psychological Journal*, (1(15)), 180–199. [https://doi.org/10.17721/upj.2021.1\(15\).10](https://doi.org/10.17721/upj.2021.1(15).10)
242. Takayama, K., Sriprakash, A., & Connell, R. (2017). Toward a postcolonial comparative and international education. *Comparative Education Review*, 61(S1), S1–S24. <https://doi.org/10.1086/690455>
243. Tedeschi, R. G., & Calhoun, L. G. (2004). Posttraumatic growth: Conceptual foundations and empirical evidence. *Psychological Inquiry*, 15(1), 1–18. https://doi.org/10.1207/s15327965pli1501_01
244. Thielsch, A. (2020). Listening out and dealing with otherness: A postcolonial approach to higher education teaching. *Arts and Humanities in Higher Education*, 19, 227–243. <https://doi.org/10.1177/1474022219832459>
245. Tillich, P. (1952). *The courage to be*. Yale University Press.
246. Tkach, B., Lunov, V., & Lytvynchuk, L. (2021). The results of neurointerface monitoring of the cognitive-emotional reactions of young people of normative and deviant behavior before and during the COVID-19 pandemic. *American Journal*

- of *Fundamental, Applied & Experimental Research*, 23(4), 15–22. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.14077.90080>
247. Tkach, B., Lunov, V., & Pavlieiev, V. (2023). *Challenges for STEM education in the conditions of the Russian-Ukrainian war* [Preprint]. SSRN. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4428410>
 248. Topel, S., Ma, I., Sleutels, J., van Steenbergen, H., de Bruijn, E. R. A., & van Duijvenvoorde, A. C. K. (2023). Expecting the unexpected: A review of learning under uncertainty across development. *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience*, 23, 718–738. <https://doi.org/10.3758/s13415-023-01098-0>
 249. Topel, S., Ma, I., van Duijvenvoorde, A. C. K., van Steenbergen, H., & de Bruijn, E. R. A. (2024). Adapting to uncertainty: The role of anxiety and fear of negative evaluation in learning in social and non-social contexts. *Journal of Affective Disorders*, 363, 310–319. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2024.07.066>
 250. Trani, J.-F., Zhu, Y., Bechara, S., Yin, S., Bakhshi, P., Kaplan, I., Singh, R., Modaber, M. A., Rawab, H., Yoo, M., Seelinger, K. T., Babulal, G., & Raghavan, R. (2026). Improving child mental health and learning outcomes and reducing stigma and discrimination in conflict setting: Findings from a cluster randomized controlled trial of a classroom-based psychosocial intervention in rural primary schools in Afghanistan. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 67, 1127–1146. <https://doi.org/10.1111/jcpp.70125>
 251. Turetsky, K., Purdie-Greenaway, V., Cook, J., Curley, J., & Cohen, G. (2020). A psychological intervention strengthens students' peer social networks and promotes persistence in STEM. *Science Advances*, 6, Article eaba9221. <https://doi.org/10.1126/sciadv.aba9221>
 252. Turner, M., Moya, C., Smaldino, P., & Jones, J. (2023). The form of uncertainty affects selection for social learning. *Evolutionary Human Sciences*, 5, Article e20. <https://doi.org/10.1017/ehs.2023.11>
 253. Uddin, L. Q. (2021). Cognitive and behavioural flexibility: Neural mechanisms and clinical considerations. *Nature Reviews Neuroscience*, 22, 167–179. <https://doi.org/10.1038/s41583-021-00428-w>
 254. Ukraine Children's Aid Fund. (n.d.). *Ukraine Children's Aid Fund*. <https://ukrainechildren.org/>
 255. Ungar, M. (Ed.). (2021). *Multisystemic resilience: Adaptation and transformation in contexts of change*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190095888.001.0001>
 256. Van Loon, A. W. G., Creemers, H. E., Beumer, W. Y., Okorn, A., Vogelaar, S., Saab, N., Miers, A. C., Westenberg, P. M., & Asscher, J. J. (2020). Can schools reduce adolescent psychological stress? A multilevel meta-analysis of the effectiveness of school-based intervention programs. *Journal of Youth and Adolescence*, 49, 1127–1145. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01201-5>
 257. Vindevogel, S. (2017). Resilience in the context of war: A critical analysis of contemporary conceptions and interventions to promote resilience among war-

- affected children and their surroundings. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 23(1), 76–84. <https://doi.org/10.1037/pac0000214>
258. Wang, R., Gates, V., Shen, Y., Tiño, P., & Kourtzi, Z. (2023). Flexible structure learning under uncertainty. *Frontiers in Neuroscience*, 17. <https://doi.org/10.3389/fnins.2023.1195388>
 259. Weinberg, A., Balgopal, M., & McMeeking, L. (2021). Professional growth and identity development of STEM teacher educators in a community of practice. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 19, 99–120. <https://doi.org/10.1007/s10763-020-10148-9>
 260. Wolke, D., Zhou, Y., Liu, Y., Eves, R., Mendonça, M., & Twilhaar, E. S. (2025). A systematic review of conceptualizations and statistical methods in longitudinal studies of resilience. *Nature Mental Health*, 3(9), 1088–1099.
 261. Xiong, Y., & Zhou, Y. (2025). The impact of online social interaction on college students' socio-emotional competence mediated by bonding social capital. *Scientific Reports*, 15, Article 33287. <https://doi.org/10.1038/s41598-025-18957-0>
 262. Xu, X., Wang, X., Zhang, Y., & Zheng, R. (2024). Applying ChatGPT to tackle the side effects of personal learning environments from learner and learning perspective: An interview of experts in higher education. *PLOS ONE*, 19, Article e0295646. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0295646>
 263. Yalom, I. D. (1980). *Existential psychotherapy*. Basic Books.
 264. Yani, D., Chua, J. Y. X., Wong, J. C. M., Pikkarainen, M., & Shorey, S. (2024). The effects of universal educational interventions in improving mental health literacy, depression, and anxiety among adolescents: A systematic review and meta-analysis. *International Journal of Mental Health Nursing*, 34(1), Article e13494. <https://doi.org/10.1111/inm.13494>
 265. Yao, D., & Lin, J. (2025). Cognitive enhancement through competency-based programming education: A 12-year longitudinal study. *Education and Information Technologies*, 30(14), 20347–20383. <https://doi.org/10.1007/s10639-025-13582-w>
 266. Zbukvic, I., McKay, S., Cooke, S., Anderson, R., Pilkington, V., McGillivray, L., Bailey, A. P., Purcell, R., & Tye, M. (2023). Evidence for targeted and universal secondary school-based programs for anxiety and depression: An overview of systematic reviews. *Adolescent Research Review*, 9, 53–73. <https://doi.org/10.1007/s40894-023-00211-1>
 267. Zhang, Q., Wang, J., & Neitzel, A. J. (2022). School-based mental health interventions targeting depression or anxiety: A meta-analysis of rigorous randomized controlled trials for school-aged children and adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 52, 195–217. <https://doi.org/10.1007/s10964-022-01684-4>

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Бацилєва Ольга Валеріївна – доктор психологічних наук, професор, старший науковий співробітник лабораторії психології навчання ім. І.О. Синиці Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

ORCID ID: 0000-0002-8316-5956

Гльїн Михайло Вікторович - кандидат психологічних наук, провідний науковий співробітник лабораторії психології навчання ім. І.О. Синиці Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

ORCID ID: 0000-0001-6841-3889

Каплуненко Ярина Юріївна – кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії психології навчання ім. І.О. Синиці Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

ORCID ID 0000-0001-7369-8495

Литвинчук Леся Михайлівна - доктор психологічних наук, професор, провідний науковий співробітник лабораторії психології навчання ім. І.О. Синиці Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

ORCID ID 0000-0002-9206-9827

Луньов Віталій Євгенович – кандидат психологічних наук, доцент, провідний науковий співробітник лабораторії психології навчання ім. І.О. Синиці Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

ORCID ID 0000-0002-7085-8454

Маслюк Андрій Миколайович – доктор психологічних наук, старший науковий співробітник, головний науковий співробітник лабораторії психології навчання ім. І.О. Синиці Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України..

ORCID ID 0000-0002-0530-9969

Мар'яненко Ліана Василівна – кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник лабораторії психології навчання ім. І.О. Синиці Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

ORCID ID 0000-0003-4166-7349

Мойзріст Олена Михайлівна – молодший науковий співробітник лабораторії психології навчання ім. І.О. Синиці Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

ORCID ID 0000-0002-9780-5643

Слободяник Наталія Володимирівна – кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії психології навчання ім. І.О. Синиці Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

ORCID ID 0000-0002-2053-0688

Скулиш Наталія Євгеніївна – кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії психології навчання ім. І.О. Синиці

Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

ORCID ID 0009-0001-0071-7904

Ткач Богдан Миколайович – доктор психологічних наук, старший дослідник, старший науковий співробітник лабораторії психології навчання ім. І.О. Синиці Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

ORCID ID 0000-0003-0895-7192

Терещенко Людмила Анатоліївна – кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник лабораторії психології навчання ім. І.О. Синиці Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

ORCID ID 0000-0002-4279-158X

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

Терещенко Людмила Анатоліївна, Литвинчук Леся Михайлівна, Каплуненко Ярина Юріївна, Луньов Віталій Євгенович, Скулиш Наталія Євгеніївна, Слободяник Наталія Володимирівна, Маслюк Андрій Миколайович, Ільїн Михайло Вікторович, Ткач Богдан Миколайович, Бацилєва Ольга Валеріївна, Мойзріст Олена Михайлівна, Мар'яненко Ліана Василівна

Психологічні ресурси розвитку особистості в умовах невизначеності освітнього простору

(монографія)

за редакцією Л. Терещенко, Л. Литвинчук

Ум. друк. арк. 10,0

Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України 01033.
м. Київ, вул. Паньківська, 2
тел./факс: 288-33-20

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного реєстру видавців, виготовлювачів
і розповсюджувачів видавничої продукції
№ 6418 від 03.10.2018 р.