НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПСИХОЛОГІЇ імені Г. С. КОСТЮКА
Лабораторія психології навчання імені І. О. Синиці

ЗБІРНИК ТЕЗ

II Всеукраїнської науково-практичної конференції

присвячено пам'яті
видатного українського вченого
Сергія Дмитровича
Максименка

Психологічні ресурси розвитку особистості в умовах невизначеності освітнього простору



15.10.2026
Київ

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
Відділення психології та спеціальної педагогіки
ІНСТИТУТ ПСИХОЛОГІЇ імені Г.С.Костюка
Лабораторія психології навчання імені І.О.Синиці

ЗБІРНИК ТЕЗ

II Всеукраїнської науково-практичної конференції
«Психологічні ресурси розвитку особистості в умовах невизначеності освітнього простору»
присвяченої пам'яті видатного українського вченого
Сергія Дмитровича Максименка

15 жовтня 2026 року

Київ 2026

Друкується за ухвалою Вченої ради Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (протокол № 13 від 27.10. 2026)

ІІ Всеукраїнська науково-практична конференція «Психологічні ресурси розвитку особистості в умовах невизначеності освітнього простору» присвяченої пам'яті видатного українського вченого Сергія Дмитровича Максименка: збірник тез матеріалів конференції (м. Київ, 15 жовтня 2026 року). Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2026. 433 с.

Упорядники:
Скулиш Н.Є., кандидат психологічних наук, в.о. завідувача лабораторії психології навчання імені І.О.Синиці Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України; **Слободяник Н.В.**, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України; **Федько В.В.**, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України; **Мойзріст О.М.**, молодший науковий співробітник Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України; **Ільїн М.В.** провідний науковий співробітник Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.

Видання містить матеріали наукових доповідей, представлених на Всеукраїнській науково-практичній конференції «Психологічні ресурси розвитку особистості в умовах невизначеності освітнього простору», *присвяченій пам'яті видатного українського вченого Сергія Дмитровича Максименка.* Учасники конференції розглянули широкий спектр питань, пов'язаних із актуальними проблемами загальної, вікової, педагогічної, практичної психології, методологічними аспектами психологічних досліджень, актуальними задачами сучасної психологічної науки у забезпеченні проблем сучасного освітнього простору України в умовах воєнного часу. Наголошено на значенні ідей С.Д. Максименка для становлення національної психологічної школи та їх впливі на сучасні наукові й освітні практики. У межах конференції було висвітлено такі ключові напрямки: проблеми навчання та розвитку особистості в світлі ідей С.Д. Максименка: актуальні виклики та перспективи; психологічні виміри сучасного українського суспільства та освітньої реальності; психологічні ресурси та організація освітнього процесу в умовах війни, невизначеності та зовнішніх загроз; психологічні особливості переживання війни, втрат і травматичного досвіду; психологічна підтримка та розвиток особистості в умовах екстремальної та невизначеної освітньої реальності.
Збірник адресовано науковцям, викладачам, аспірантам, психологам-практикам, педагогам, а також усім, хто цікавиться розвитком психологічної науки в Україні.

Матеріали опубліковано в авторській редакції. Відповідальність за достовірність викладеного матеріалу, правильне цитування джерел та посилання на них покладено на авторів статей. Думки авторів можуть не збігатися з позицією упорядників.

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

ЗМІСТ

Алмаші С.І. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ САМООРГАНІЗАЦІЇ МОЛОДІ В УМОВАХ СУСПІЛЬНИХ ЗМІН	11
Балагура О.О., Середін М.С. САМОРЕГУЛЯЦІЯ ТА ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ПЕРЕВЕЗЕНЬ ДО ВИКОНАННЯ ЗАВДАНЬ У ЗОНІ ПІДВИЩЕНОГО РИЗИКУ	14
Балан О.Є. ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ МОЛОДІ ДО ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННЯ В УМОВАХ СУСПІЛЬНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ	17
Бацилєва О.В. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА БАТЬКІВ ДІТЕЙ З ООП ЯК СКЛАДОВА ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ	19
Бойко С.О. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ	22
Бойко С.Т. ПОВЕДІНКОВІ МЕХАНІЗМИ МЕДІАТРАВМАТИЧНОГО ВПЛИВУ НА ДІТЕЙ ТА ПІДЛІТКІВ	25
Булгак М.В. ПРОФЕСІЙНА РЕФЛЕКСІЯ ЯК РЕСУРС КОНСУЛЬТАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОЇ СФЕРИ В УМОВАХ ВОЄННОЇ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ	28
Булгакова Т.М. ПСИХОЛОГІЧНІ РЕСУРСИ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ У ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧІЙ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ВОЄННОЇ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ	31
Буртин А.О. ВПЛИВ ІНФОРМАЦІЙНОГО ПЕРЕВАНТАЖЕННЯ НА ЯКІСТЬ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАЦІЇ	34
Бучма В.В. КОНТРОЛЬНО-ОЦІНЮВАЛЬНИЙ КОМПОНЕНТ ПІДРУЧНИКА ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ РЕСУРС ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ В УМОВАХ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ	36
Бучма І.О. ТРАНСФОРМАЦІЯ СПРИЙНЯТТЯ ІСТОРИЧНОЇ ТРАВМИ ДРУГОЇ СВІТОВОЇ ВІЙНИ КРІЗЬ ПРИЗМУ ОСОБИСТОГО ДОСВІДУ СУЧАСНИХ УКРАЇНЦІВ (ЗА СПОСТЕРЕЖЕННЯМИ МУЗЕЙНОЇ АУДИТОРІЇ)	40
Бучма О.В. ПОЛІТИКО-ПСИХОЛОГІЧНІ ВИМІРИ СУЧАСНОГО УКРАЇНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА: РЕЛІГІЄЗНАВЧО-ПРАВОВИЙ АСПЕКТ	44
Васильєва О.А., Генчевська Д.Д. КАР'ЄРНІ ОРІЄНТАЦІЇ У СТРУКТУРІ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ	47
Васильєва О.А., Середа Г.М. ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ІНСПЕКТОРІВ ВІДДІЛУ РЕЖИМУ І ОХОРОНИ ТА НАПРЯМИ ЙОГО ПРОФІЛАКТИКИ	49

Васильєва О.А. РЕЗИЛЬЄНТНІСТЬ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ РЕСУРС ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ	52
Васильєва О.А., Тулуш-Бопре М.І. СИТУАЦІЯ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ ЧИННИК РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ	55
Ващенко О.С., Фесик С.А., Фесик С.П. ПСИХООСВІТНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ ЦИВІЛЬНИХ ДО ВЗАЄМОДІЇ З ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦЯМИ: ДОСВІД РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОГРАМИ «ГОТОВІ ДО ЗУСТРІЧІ»	58
Володарська Н. Д. СУЧАСНЕ ЗАСТОСУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОНЦЕПЦІЇ СЕЛЕСТЕНА ФРЕНЕ	61
Воронова О.Ю., Барчій М.С., Романова В.С. ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА ТА РОЗВИТОК ОСОБИСТІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ВИКЛИКІВ	64
Галас В.С. ПСИХОЛОГІЧНІ РЕСУРСИ ПОДОЛАННЯ ПОСТТРАВМАТИЧНОГО СТРЕСУ У ВІЙСЬКОВИХ ТА ЧЛЕНІВ ЇХНІХ РОДИН	67
Гандзюк О.В., Губіна А.А. САМОРЕГУЛЯЦІЯ ОСОБИСТОСТІ ЯК РЕСУРС ПРОФІЛАКТИКИ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ В УМОВАХ ВИСОКОСТРЕСОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	71
Гербін Д.В., Губіна А.А. ВЗАЄМОЗВ’ЯЗОК САМОЦІННОСТІ ТА СТАВЛЕННЯ ДО ВЛАСНОГО ТІЛА У МОЛОДИХ ЖІНОК	74
Гомонюк В.О. НАВЧАЛЬНА МОТИВАЦІЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЇ СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА	77
Горбачов В.О. ПСИХОЛОГІЧНА АДАПТАЦІЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ДО ЗМІН У СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ	80
Грисенко Н.В. ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ АУТОАГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ВІЙНИ	83
Гуменюк Г.В. КОПІНГ-СТРАТЕГІЇ ПЕДАГОГІВ ЯК РЕСУРС ПОДОЛАННЯ СТРЕСУ ВІЙНИ: ЕМПІРИЧНИЙ ВИМІР	86
Гурлєва Т.С. ОСОБИСТІСНА ЗРІЛІСТЬ У ПРАЦЯХ С. Д. МАКСИМЕНКА : КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ТА КРИТЕРІЇ	90
Данько Я.П. МОДЕЛЬ «СИГНАЛ–РЕГУЛЯЦІЯ»: СУМЛІННІСТЬ ЯК РЕСУРС ПОДОЛАННЯ СТРЕСУ МОЛОДДЮ З ВИСОКИМ НЕВРОТИЗМОМ В УМОВАХ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ	93
Денисюк А.В., Губіна А.А. ВЗАЄМОЗВ’ЯЗОК САМОРЕГУЛЯЦІЇ ОСОБИСТОСТІ З ПСИХОЕМОЦІЙНИМ СТАНОМ В УМОВАХ ПРОФЕСІЙНОГО СТРЕСУ	96
Дзюбенко О.А. ПСИХОЛОГІЧНИЙ ДОБРОБУТ ШКОЛЯРІВ: МОДЕЛЬ ПІДТРИМКИ	98

Дзюбко Л.В. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРЕДСТАВЛЕННЯ МОТИВАЦІЙНОЇ СКЛАДОВОЇ В НАВЧАЛЬНІЙ ЛІТЕРАТУРІ ДЛЯ РІЗНИХ ФОРМАТІВ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ	101
Дідух М.М., Томич В.О. ЗНАЧЕННЯ ВИБОРУ КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ ОСОБИСТІСТЮ В УМОВАХ СОЦІАЛЬНОЇ НЕСТАБІЛЬНОСТІ	106
Добрянська О.М. ПСИХОЛОГІЧНІ РЕСУРСИ УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ ТА ВИРІШЕННЯ КОНФЛІКТІВ У СУЧАСНИХ ОРГАНІЗАЦІЙНИХ СЕРЕДОВИЩАХ	108
Довбня С.Ю. ОРГАНІЗАЦІЙНІ ОСНОВИ ЕМПІРИЧНОГО ВИВЧЕННЯ РОЗВИТКУ СТРЕСОСТІЙКОСТІ ПРАЦІВНИКІВ ІТ-КОМПАНІЇ	111
Довжанин М.Т. ПСИХОЛОГІЧНА СТІЙКІСТЬ ОСОБИСТОСТІ: СУТНІСТЬ, СТРУКТУРА ТА ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ	114
Доценко А. О. ВПЛИВ ТРАВМАТИЧНОГО ДОСВІДУ ВОЄННОГО ЧАСУ НА ЦІННІСНО-СМИСЛОВУ СФЕРУ ОСОБИСТОСТІ	117
Євченко І.М. ПСИХОЕМОЦІЙНЕ ВИСНАЖЕННЯ ВЕТЕРАНІВ ВІЙНИ: РЕЗУЛЬТАТИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ	120
Желновач А.О. НАРАТИВНЕ ОСМИСЛЕННЯ ТРАВМАТИЧНОГО ДОСВІДУ ТА СТРАТЕГІЙ АДАПТАЦІЇ УКРАЇНСЬКИХ МІГРАНТІВ У БАВАРІЇ ПІСЛЯ 24.02.2022	125
Житкова Ю.Г., Коробанова О.Л. ОСОБЛИВОСТІ ПРИЙНЯТТЯ РІШЕННЯ ПРО ПОВЕРНЕННЯ ВИМУШЕНИМИ МІГРАНТАМИ В УМОВАХ ВОЄННОГО КОНФЛІКТУ	128
Жуковська В.О. ОСОБИСТІСНА РЕЗИЛЬЄНТНІСТЬ ЯК КОМПОНЕНТ ПСИХОЛОГІЧНОГО КАПІТАЛУ СТУДЕНТІВ	132
Забродська Г.Д. САМОПОВАГА ЯК РЕСУРС ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ ОСОБИСТОСТІ В ДОРОСЛОМУ ВІЦІ	134
Забродський М.М. ПСИХОЛОГІЧНА РЕЗИЛЬЄНТНІСТЬ ЯК ЧИННИК ПОДОЛАННЯ ЖИТТЄВИХ КРИЗ ОСОБИСТОСТІ У ЗРІЛОМУ ВІЦІ	137
Заєць Т.В. ПРОФІЛАКТИКА АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	139
Заїка І.М. РОЗВ’ЯЗАННЯ ЖИТТЄВИХ ЗАДАЧ СТУДЕНТСЬКОЮ МОЛОДДЮ В УМОВАХ ВІЙНИ	143
Згурська О.Ю. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПОДОЛАННЯ БОЙОВОГО СТРЕСУ СЛУЖБИ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦЯМИ НА РІЗНИХ ЕТАПАХ ПРОХОДЖЕННЯ	146
Зернова Н.В. ПСИХОЛОГІЧНІ РЕСУРСИ ОСОБИСТОСТІ ЯК ЧИННИК ПОДОЛАННЯ СТРЕСУ	149

Зубіашвілі І.К. ПСИХОЛОГІЧНА ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ДО ЕКСТРЕМАЛЬНИХ СИТУАЦІЙ	152
Зубковський Д.Г. ЧАСОВА ПЕРСПЕКТИВА В УМОВАХ ВІЙНИ	155
Ічанська О.М. СТРУКТУРА ОСВІТНІХ РЕСУРСІВ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ (НА ПРИКЛАДІ ДИСЦИПЛІНИ «ПСИХОЛОГІЧНА ДОПОМОГА ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ВІЙНИ»)	157
Калініченко С.С. ЖИТТЄСТІЙКІСТЬ УЧНІВ СТАРШОГО ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ РЕСУРС В УМОВАХ ВОЄННОЇ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ	160
Канінець М.Й. ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ КОНСТРУКТИВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ В УМОВАХ КОНФЛІКТУ	163
Каплуненко Я.Ю. ПЕРСОНАЛЬНИЙ ВИМІР РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ: ВІД ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ДО ВНУТРІШНЬОЇ ЗГОДИ	166
Карабаєва І.І. ЗДАТНІСТЬ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ДО СОЦІАЛЬНОГО КОМПРОМІСУ В КОНТЕКСТІ ГЕНЕТИКО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОНЦЕПЦІЇ С. Д. МАКСИМЕНКА	175
Кирилюк Є.І. ПСИХОЛОГІЧНА СТІЙКІСТЬ І АДАПТАЦІЯ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ДО УМОВ ВІЙНИ І ЗОВНІШНІХ ЗАГРОЗ	179
Кобильченко В.В., Омельченко І.М. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ	181
Ковальчук В.І., Велько К.А. ВИКОРИСТАННЯ ПРИНЦИПІВ ТРАВМОІНФОРМОВАНОЇ ОСВІТИ ДЛЯ ЗБЕРЕЖЕННЯ МЕНТАЛЬНОГО ЗДОРОВ’Я ЮНИХ СПОРТСМЕНІВ	184
Козуб І.О. СПЕЦИФІКА ПСИХОЛОГІЧНОГО КОНСУЛЬТУВАННЯ: ПРИНЦИПИ, УМОВИ ТА ВІДМІННОСТІ ВІД ПСИХОТЕРАПІЇ	187
Конюк М.О., Карпілянський Д.А. ПСИХОЛОГІЧНА ГНУЧКІСТЬ ЯК ПОТЕНЦІЙНИЙ МОДЕРАТОР ЗВ’ЯЗКУ МІЖ КОПІНГ-СТРАТЕГІЯМИ ТА СПРИЙНЯТИМ СТРЕСОМ У СТУДЕНТІВ	190
Коркос Я.О. МЕРЕЖЕВА ПСИХОМЕТРИКА У ДОСЛІДЖЕННІ ПСИХОЛОГІЧНИХ КОНСТРУКТІВ	193
Коробенко Д.Ю., Брик О.М. ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ЗАГАЛЬНОЇ ВТОМИ ТА МОТИВАЦІЇ ДО УСПІХУ АБО УНИКНЕННЯ НЕВДАЧ СЕРЕД СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ	197
Кочаровський М.С. ДИСТАНЦІЙНА ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ДО ПРИЙНЯТТЯ РІШЕНЬ В УМОВАХ НЕВИЗНАЧЕНОЇ ОСВІТНЬОЇ РЕАЛЬНОСТІ	200
Кочетова А.О. ТРИВОЖНІСТЬ ЯК ЧИННИК ПРОКРАСТИНАЦІЇ СТУДЕНТІВ	203

Лавренко О.В. МОРАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ ОСОБИСТОСТІ В СВІТЛІ ІДЕЙ С.Д. МАКСИМЕНКА	205
Лавринович О.А. АДАПТАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ ТА ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В УМОВАХ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ	208
Ланцов О.В. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТРАНСФОРМАЦІЇ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ УЧАСНИКІВ БОЙОВИХ ДІЙ	211
Лой С.О. ГЕНЕТИЧНА ПАМ'ЯТЬ ЯК ЧИННИК ПСИХОЛОГІЧНОГО ПЕРЕЖИВАННЯ ВІЙНИ ТА ТРАВМАТИЧНОГО ДОСВІДУ ЛОЙ СВІТЛАНА ОЛЕКСІЇВНА (М.КИЇВ)	215
Лупанов К.В. ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ ТЕРАПЕВТИЧНИХ ІНТЕРВЕНЦІЙ У ПРОЦЕСІ СОЦІАЛЬНОЇ РЕІНТЕГРАЦІЇ ПОСТРАЖДАЛИХ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ	218
Мар'яненко Л.В. ЕМПІРИЧНЕ ОБСТЕЖЕННЯ ВПЛИВУ МОТИВАЦІЇ УСПІХУ Й ОСТРАХУ НЕВДАЧ НА РОЗКРИТТЯ ТВОРЧО-ПІЗНАВАЛЬНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ	221
Маслюк А.М. ПСИХОЛОГІЧНІ РЕСУРСИ ОСОБИСТОСТІ ТА ШЛЯХИ ЇХ РОЗВИТКУ В УМОВАХ ТРИВАЛОГО ВОЄННОГО СТРЕСУ	224
Мересій В.В. ВЗАЄМОРОЗУМІННЯ ЯК ЧИННИК ПРОФІЛАКТИКИ КРИЗИ В СТОСУНКАХ МОЛОДОЇ СІМ'Ї	228
Миколайчук К.К., Заушнікова М.Ю. ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ДЕСТРУКТИВНИХ ТЕНДЕНЦІЙ ТА АГРЕСИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ	231
Мирончук І.В., Карпілянський Д.А. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ЗАСТОСУВАННЯ ТІЛЕСНО-ОРІЄНТОВАНИХ ВПРАВ ДЛЯ РЕГУЛЯЦІЇ СТРЕСУ У ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ	234
Мойзріст О.М. СТАНОВЛЕННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ: РЕЗУЛЬТАТИ АПРОБАЦІЇ ПРОГРАМИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ	237
Московець Л.П., Дунець Л.М. ПСИХОЛОГІЧНЕ КОНСУЛЬТУВАННЯ У СИСТЕМІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ТА ВІДНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ	241
Московець Л.П., Братік З.О. СОЦІАЛЬНА ПІДТРИМКА ЯК ЧИННИК ПСИХОЛОГІЧНОЇ СТІЙКОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ	244
Нагапетян М.С., Гірчук О.В. ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ РЕСУРС ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ СТУДЕНТСЬКОГО ВІКУ	247

Овсяннікова Ю.О. ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ОБРАЗУ ТІЛА ТА ХАРЧОВОЇ ПОВЕДІНКИ ЖІНОК ДОРОСЛОГО ВІКУ	250
Омельченко Н.А. ПСИХОЛОГІЧНІ РЕСУРСИ ТА ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ ВОЄННИХ ВИКЛИКІВ, НЕВИЗНАЧЕНОСТІ ТА ЗОВНІШНІХ ЗАГРОЗ	253
Онищенко М.О., Ковальова А.П. ПСИХОЛОГІЧНИЙ ВПЛИВ ІНФОРМАЦІЙНОГО ПЕРЕВАНТАЖЕННЯ НА СТУДЕНТСЬКУ МОЛОДЬ В УМОВАХ СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ	256
Оришич М.О., Гірчук О.В. СУБ'ЄКТИВНЕ СПРИЙНЯТТЯ СПРАВЕДЛИВОСТІ ТА КОГНІТИВНІ ВИКРИВЛЕННЯ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ	259
Осіпов В.М. БІОПСИХОСОЦІАЛЬНА МОДЕЛЬ ХРОНІЧНОГО БОЛЮ ТА МЕДИЦИНИ БОЛЮ ЯК СУЧАСНА ПАРАДИГМА КЛІНІЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ	262
Павленко Г.В. НЕВИЗНАЧЕНА ВТРАТА ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН: СПЕЦИФІКА ПЕРЕЖИВАННЯ ТА ПІДТРИМКИ	266
Берлюта О.В., Павленко М.С. ПСИХОЛОГІЧНІ МОБІЛЬНІ ЗАСТОСУНКИ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПСИХОПРОФІЛАКТИКИ ТА ПСИХОЛОГІЧНОЇ САМОДОПОМОГИ	270
Павлик Н.В., Купальний В.Ю. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ МОРАЛЬНО – ЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГА	273
Панко Є.В. ЧИ МОЖУТЬ ГЕНЕРАТИВНІ МОДЕЛІ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ БУТИ ІНСТРУМЕНТАМИ СЕНСОТВОРЕННЯ В УМОВАХ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ?	278
Панчук Н.П., Панчук О.П. ПСИХОЛОГІЧНІ РЕСУРСИ ОСОБИСТОСТІ ЯК ЧИННИКИ СТІЙКОСТІ ТА АДАПТАЦІЇ В УМОВАХ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ	281
Парфенюк О.М. ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА ФАХІВЦІВ ДОПОМАГАЮЧИХ ПРОФЕСІЙ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ В УМОВАХ ВІЙНИ	284
Пастушенко В.С. КОПІНГ-СТРАТЕГІЇ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ У ПОДОЛАННІ СТРЕСОВИХ СИТУАЦІЙ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	287
Пекарчук А.В. ПСИХОСОМАТИЧНІ ПОРУШЕННЯ ТА СПІВЗАЛЕЖНІСТЬ ЯК НАСЛІДКИ ТРИВАЛОГО СТРЕСУ В УМОВАХ ЕКСТРЕМАЛЬНОЇ ТА НЕВИЗНАЧЕНОЇ ОСВІТНЬОЇ РЕАЛЬНОСТІ	292
Петренко І.В. ПАРТНЕРСЬКА ВЗАЄМОДІЯ ЯК РЕСУРС РОЗВИТКУ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ СУБ'ЄКТНОСТІ В УМОВАХ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ	295
Потьомкін В.О. ПСИХОЛОГІЧНІ МАРКЕРИ ТИПІВ СМИСЛОВОЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ НАВЧАННЯ ПЕРСОНАЛУ В КРИЗОВИХ УМОВАХ	298

Пугаченко О.Б. ОСОБЛИВОСТІ ПОВЕДІНКИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ	301
Пушкарська Л.П. ПОЗАШКІЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК РЕСУРС РОЗВИТКУ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМ СЛУХУ	304
Середіна І.А. ПСИХОЛОГІЧНА СТІЙКІСТЬ УКРАЇНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА В УМОВАХ ОСВІТНЬОЇ ТУРБУЛЕНТНОСТІ	306
Середіна І.А., Балагура Я.Є. САМОЗАРАДНІСТЬ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ЧИННИК ПСИХОЛОГІЧНОЇ БЕЗПЕКИ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ	310
Сидоренко Н.В., Клібайс Т.В. СХИЛЬНІСТЬ ДО ДЕПРЕСИВНИХ ПРОЯВІВ ЯК ПРЕДИКТОР ПСИХОСОМАТИЧНИХ СИМПТОМІВ	313
Скальська Л.О. ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ	316
Скульбеда Р.В. ЗВ’ЯЗОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ З ОСОБИСТІСНОЮ ТРИВОЖНІСТЮ У ЗДОБУВАЧІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ	319
Слободяник Н.В. СТРАХ НА ВІЙНІ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ РЕСУРС	323
Снєжок О.К., Гірчук О.В. ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК РЕСУРС РЕГУЛЯЦІЇ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ДОРОСЛИХ	326
Соловйова Л.І. ОСОБИСТІСНИЙ РОЗВИТОК ДИТИНИ ЯК ПРІОРИТЕТНИЙ ВИМІР У ПОШУКУ ОСВІТНІХ СТРАТЕГІЙ: У СВІТЛІ ІДЕЙ С.Д. МАКСИМЕНКА	329
Стойка В.М. ПРОЯВ АКЦЕНТУАЦІЙ ХАРАКТЕРУ ОСІБ МОЛОДШОГО ЮНАЦЬКОГО ВІКУ У КОНТЕКСТІ ЇХ СІМЕЙНИХ ВЗАЄМОСТОСУНКІВ	332
Сухачова О.О. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВИХ ЦІННОСТЕЙ МОЛОДІ В ЕПОХУ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ТА АКТИВНОГО СПОЖИВАННЯ КОНТЕНТУ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ	335
Терещенко А.О., Секерін Я.А. ПСИХОЛОГІЧНА СТІЙКІСТЬ МОЛОДИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТА ВОЄННОЇ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ	338
Терещенко Л.А. РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ КРІЗЬ ПРИЗМУ ІДЕЙ С. Д. МАКСИМЕНКА	341
Ткачишина О.Р. Удод Ю.О. ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСОБИ ОПТИМІЗАЦІЇ БАТЬКІВСЬКО-ДИТЯЧИХ ВІДНОСИН В УМОВАХ ВІЙНИ	344
Толкунова І.В., Смоляр І.І. ЖИТТЄСТІЙКІСТЬ ТА АДАПТИВНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ ОБСТАВИН:ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ	347

Туриніна О.Л. ПСИХОЛОГІЧНІ РЕСУРСИ ОСОБИСТОСТІ У ПОДОЛАННІ ОСВІТНЬОГО СТРЕСУ В УМОВАХ ВІЙНИ	350
Турчин С.М. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА	354
Федорчук О.І. СІМЕЙНА ВЗАЄМОДІЯ ЯК РЕСУРС ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНИКА В УМОВАХ ВІЙНИ	357
Федько В.В. ВПЛИВ ВОЄННИХ КОНФЛІКТІВ НА ПСИХОЛОГІЧНИЙ СТАН СУСПІЛЬСТВА	361
Філоненко Є.А. АНАЛІТИЧНІ ТА ІНТУЇТИВНІ ПРОЦЕСИ У СТРУКТУРІ ПРОФЕСІЙНОГО ПРИЙНЯТТЯ РІШЕНЬ ІТ-ФАХІВЦІВ	364
Фляркoвська О.В. СУЧАСНІ ВИМОГИ ДО РОЗРОБЛЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРОГРАМ В УМОВАХ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ	368
Царенко Л.Г. ПРОЯВИ ТРИВОГИ В СИТУАЦІЇ ВОЄННОЇ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ	372
Чекстере О.Ю. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕЖИВАННЯ ДІТЬМИ ВІЙНИ, ВТРАТ І ТРАВМАТИЧНОГО ДОСВІДУ	375
Чемет Ю.В., Коробанова О.Л. МАНІПУЛЯЦІЯ ЯК ФОРМА ПСИХОЛОГІЧНОГО ВПЛИВУ У МІЖОСОБИСТІСНОМУ СПІЛКУВАННІ	378
Чудакова О.М. КРЕАТИВНІСТЬ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА ЯК РЕСУРС РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ	381
Шатирко Л.О. ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ОЦІНЮВАННЯ ОСВІТНІХ МАТЕРІАЛІВ: СТУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНІ СКЛАДНИКИ ТА ІНДИКАТОРИ	384
Шуміло О.М. ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАЦІЇ В ОНЛАЙН-СЕРЕДОВИЩІ	389
Щербан М.Д. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ САМОВІДНОВЛЮВАЛЬНИХ ПРАКТИК ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВІЙНИ	392
Яценко Т.В., Дунець Л.М. РЕСУРСНО-ВІДНОВЛЮВАЛЬНА РОБОТА В СИСТЕМІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ТА РЕАБІЛІТАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ	395
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	399

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ САМООРГАНІЗАЦІЇ МОЛОДІ В УМОВАХ СУСПІЛЬНИХ ЗМІН

Алмаші Світлана Іванівна (м. Мукачево)
ORCID ID 0000-0002-5494-9014

Сучасні трансформаційні процеси в українському суспільстві актуалізують проблему самоорганізації молоді як важливої передумови її соціальної активності, особистісного розвитку та професійного становлення. Динамічні зміни в соціально-економічній, політичній і культурній сферах зумовлюють необхідність розвитку здатності молодої людини самостійно визначати цілі, планувати й регулювати власну діяльність, розподіляти ресурси та адаптуватися до нових умов життєдіяльності.

Актуальність проблеми посилюється в умовах нестабільності та невизначеності, коли від молоді вимагається не лише пристосування до змін, а й активна позиція щодо організації власного життя та професійного майбутнього. Вивчення соціально-психологічних аспектів самоорганізації дає змогу визначити чинники, які сприяють ефективному управлінню власною діяльністю, а також труднощі, що перешкоджають реалізації особистісного потенціалу.

Проблема самоорганізації особистості представлена у працях вітчизняних і зарубіжних науковців у контексті саморегуляції, саморозвитку, самоствердження, самоактуалізації та самореалізації. Питання розвитку особистості та механізмів її становлення висвітлено у працях С. Келвіна, С. Максименка, Н. Рейнвальд, Р. Тайсона, Ф. Францелли. Аспекти саморозвитку, самоствердження та самовираження особистості досліджували С. Архипова, А. Деркач, О. Ємельянова, В. Лузгін, З. Ковальчук, О. Кононенко, І. Тарасова, В. Турбан. Проблематика самоідентифікації, самоактуалізації та самореалізації представлена у наукових доробках Н. Завацької, В. Москаленко, Л. Пілецької, І. Поповича та ін. [1;2;3]. Водночас соціально-психологічні аспекти самоорганізації молоді в умовах сучасних суспільних змін потребують подальшого теоретичного та емпіричного вивчення.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування та емпіричне вивчення соціально-психологічних аспектів самоорганізації молоді в умовах суспільних змін.

Емпіричне дослідження проведено на базі Психологічної служби Мукачівського державного університету. Вибірку становили 60 здобувачів вищої освіти. Для вивчення досліджуваної проблеми використано методики, спрямовані на визначення адаптивності, особливостей саморегуляції поведінки, рівня самоорганізації діяльності та специфіки копінг-поведінки.

Теоретичний аналіз засвідчив, що самоорганізація є багатокомпонентним процесом, який охоплює здатність особистості свідомо організовувати власну поведінку та діяльність, визначати цілі й пріоритети, планувати дії, контролювати їх виконання та оцінювати отримані результати. Вона пов’язана із саморегуляцією, самоконтролем, саморозвитком і самореалізацією та забезпечує не лише адаптацію до змін, а й активне конструювання способів взаємодії із соціальним середовищем.

Емпіричні результати показали, що основними напрямами самоорганізації для більшості здобувачів вищої освіти є освіта та професійна діяльність. Водночас не всі респонденти достатньою мірою впевнені у власних рішеннях і здатні самостійно визначати пріоритети. Серед найбільш поширених труднощів самоорганізації названо визначення пріоритетів, підтримання мотивації та вплив соціального оточення. Отримані результати актуалізують необхідність розвитку навичок планування, самодисципліни, критичного мислення та ефективного розподілу часу.

За методикою «БОА» («Адаптивність») виявлено труднощі, пов’язані з емоційною стабільністю, комунікацією та соціалізацією. Дослідження за методикою В. І. Моросанової «Стиль саморегуляції поведінки» засвідчило переважання середнього та низького рівнів розвитку окремих саморегуляційних характеристик. За опитувальником самоорганізації діяльності встановлено, що близько третини респондентів мають низький рівень самоорганізації, що може ускладнювати постановку та реалізацію

довгострокових життєвих цілей. Результати діагностики копінг-поведінки засвідчили переважання емоційно орієнтованих реакцій та стратегій уникання порівняно зі стратегіями активного подолання стресових ситуацій.

Водночас виявлено, що ефективність самоорганізації пов’язана з такими характеристиками, як гнучкість, наполегливість, моральна нормативність і самостійність, а також зі здатністю планувати власну діяльність та оцінювати її результати. Важливе значення мають і мотиваційні установки, орієнтовані на продуктивну діяльність, досягнення результату, автономію та альтруїзм.

Отже, результати дослідження дають підстави розглядати самоорганізацію як важливий соціально-психологічний ресурс молоді в умовах суспільних змін. Її ефективність пов’язана з розвитком саморегуляційних можливостей, здатністю до планування й контролю власної діяльності, сформованістю конструктивних копінг-стратегій та характером мотиваційних установок. Розвиток зазначених характеристик може сприяти більш ефективній адаптації молоді до нестабільних соціальних умов, усвідомленому визначенню життєвих і професійних орієнтирів та активній взаємодії із соціальним середовищем.

Список використаних джерел

1. Кузнєцова Н. А. Молодь та адаптація до соціальних змін: роль соціально-психологічних факторів. *Психологія суспільства*. 2023. № 3. С. 54–61.

1. Олійник Л. М. Психологічні фактори успішної адаптації молоді до соціальних змін. *Психологічний вісник*. 2023. № 2. С. 42–49.

2. Степанова Л. В. Самоорганізація як інструмент психологічної адаптації молоді. *Психологічна наука та освіта*. 2022. № 3. С. 22–28.

САМОРЕГУЛЯЦІЯ ТА ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ПЕРЕВЕЗЕНЬ ДО ВИКОНАННЯ ЗАВДАНЬ У ЗОНІ ПІДВИЩЕНОГО РИЗИКУ

Балагура Олена Олександрівна (м. Київ)
ORCID ID 0000-0003-1353-7694
Середін Матвій Сергійович (м. Київ)

Сучасний розвиток транспортної системи України відбувається в складних умовах воєнного стану, що істотно впливає на професійну діяльність фахівців галузі J8 «Автомобільний транспорт». Виконання рейсів у прифронтових зонах, порушення логістичних ланцюгів, загрози обстрілів та інші небезпечні чинники підвищують професійні ризики для водіїв, експедиторів та фахівців з організації перевезень. За таких умов важливими є не лише професійна, технічна й правова підготовка, а й психологічна готовність до діяльності в умовах підвищеного ризику. Фахівець має бути здатним контролювати власний психофізіологічний стан, зберігати концентрацію уваги, оперативно оцінювати обставини та приймати обґрунтовані рішення [1].

Професійна діяльність у сфері автомобільних перевезень характеризується високою відповідальністю, значним інформаційним навантаженням та необхідністю тривалої концентрації уваги. У зонах підвищеного ризику до цих чинників додаються фізична небезпека, інформаційна невизначеність і дефіцит часу, зумовлені загрозами обстрілів, мінною небезпекою, пошкодженням інфраструктури, необхідністю зміни маршрутів або нестабільністю зв’язку.

Додаткове фізичне та психоемоційне навантаження перевізників зумовлюють тривале перебування за кермом, недостатній відпочинок, порушення режиму сну та необхідність постійної мобілізації уваги. За відсутності сформованих навичок саморегуляції це може призводити до накопичення втоми, зниження концентрації уваги, уповільнення

психомоторних реакцій і погіршення якості прийняття рішень, що підвищує ризик помилкових дій [1; 4].

Психологічна готовність майбутнього фахівця з перевезень є інтегративним особистісним утворенням, що забезпечує здатність ефективно виконувати професійні завдання у складних та потенційно небезпечних умовах. У її структурі, на нашу думку, доцільно виокремити чотири взаємопов’язані компоненти: *мотиваційно-ціннісний*, що передбачає усвідомлення професійної відповідальності та значущості безпеки; *когнітивно-оцінний*, який охоплює знання професійних ризиків і алгоритмів безпечної поведінки; *емоційно-вольовий*, що забезпечує саморегуляцію, самовладання та працездатність у стресових умовах; *рефлексивно-діяльнісний*, спрямований на оцінювання власних дій і своєчасне коригування поведінки. Саморегуляція є стрижневим механізмом емоційно-вольової готовності та важливою складовою професійної компетентності. Вона полягає у свідомому регулюванні психічних станів, фізіологічних реакцій і поведінки відповідно до вимог професійної ситуації та поставлених завдань [3; 4].

Для формування психологічної готовності здобувачів вищої освіти спеціальності J8 «Автомобільний транспорт» освітній процес доцільно поєднувати з елементами ситуаційного моделювання, симуляційного навчання та спеціалізованими тренінгами. Зокрема, перспективним є впровадження модулів з психології безпеки та саморегуляції, спрямованих на розуміння механізмів стресу, професійної втоми й особливостей поведінки в критичних ситуаціях [2; 4]. Важливим доповненням можуть бути сучасні віртуальні симулятори й тренажери, що дають змогу моделювати складні дорожньо-транспортні ситуації, раптову зміну дорожньої обстановки, обмежену видимість або необхідність вибору альтернативного маршруту. Таке навчання сприятиме формуванню навичок оцінювання ризиків, оперативного прийняття рішень й адаптації до зміни умов у контрольованому освітньому середовищі.

Формування психологічної готовності майбутніх фахівців з перевезень має здійснюватися комплексно через розвиток мотиваційно-ціннісної сфери, професійних знань, емоційно-вольової саморегуляції та рефлексивно-діяльнісних умінь. Поєднання теоретичної підготовки, тренінгових практик і симуляційного навчання сприятиме формуванню готовності до безпечного та відповідального виконання професійних завдань в умовах підвищеного ризику.

Отже, психологічна готовність і навички саморегуляції є важливими складовими професійної компетентності фахівця з організації транспортних перевезень. Діяльність в умовах підвищеного ризику потребує здатності підтримувати концентрацію уваги, регулювати психоемоційний стан, оцінювати ризики та приймати обґрунтовані рішення. Це актуалізує інтеграцію психолого-педагогічних тренінгів, ситуаційного моделювання, симуляційних технологій і практик саморегуляції у професійну підготовку здобувачів транспортного профілю.

Список використаних джерел

1. Зєрщиков О. О. Психологічні особливості готовності водіїв до керування автомобілем після перенесеної ДТП : кваліфікаційна робота (магістр) / Донецький національний університет імені Василя Стуса ; спеціальність 053 «Психологія». Вінниця, 2024. 125 с.

2. Кобець О., Кузьменко Ю. Особисті ресурси як чинники підтримання психологічного благополуччя в умовах екзистенційних загроз. *Вісник Національного університету оборони України*. 2022. № 66 (2). С. 43–49. DOI: https://doi.org/10.33099/2617-6858-2022-66-2-43-49.

3. Максименко С. Д. Психологічні чинники самодетермінації особистості : колективна монографія. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2013. 592 с.

4. Психічний супровід і психічне здоров’я : навчальний посібник. Т. 2 / С. Д. Максименко, О. Д. Гришко. Київ : Видавництво Людмила, 2024. 468 с.

ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ МОЛОДІ ДО ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННЯ В УМОВАХ СУСПІЛЬНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ

Балан Олександра Євгенівна (м. Київ)
ORCID ID 0009-0001-8043-9149

В умовах сучасних викликів трансформаційного соціуму з загрозами демографічного, екологічного, соціально-економічного та суспільно-політичного характеру зростає значущість і переосмислюється сутність категорій здоров'я загалом та ролі системи його охорони у вирішенні питань здоров'язбереження [4].

Наразі, спостерігається, що пошуки безпечного притулку мають негативний вплив на добробут та психічне здоров'я вимушених переселенців. Причинами можна вважати велику кількість стресорів, які мають певні негайні, а також віддалені наслідки. Враховуючи постійне збільшення кількості мігрантів, біженців та шукачів притулку, зрозумілим стає інтерес до дослідження потреб в галузі психічного здоров'я вимушених мігрантів, з метою отримання можливості адекватно на них реагувати [1;5].

Згідно з дослідженням Данилюка та Тохтамиша (2024) близько 35,1 % українських мігранток та 12,5 % мігрантів чоловіків мають прояви посттравматичного стресового розладу. Більше половини опитаних українок та близько третини українців мають депресивну симптоматику не нижче помірної. У 39,5 % українок та 28,6 % українців спостерігають порушення сну помірного ступеню. Примітно, також, що серед вимушених мігрантів прояви ПТСР, депресії та порушень сну є значно вищими, ніж у тих, хто залишився в Україні [3].

Безсумнівно, що здоров'я молодого покоління в будь-якому суспільстві та за будь-яких соціально-економічних та політичних ситуацій є актуальною проблемою та предметом першочергової важливості, оскільки воно визначає майбутнє країни. Слід зазначити також, що кризові явища в соціальній сфері сприяли виникненню низки відхилень у соціальній поведінці молодих людей.

З даних причин проблема здоровʼязбереження молоді постає особливо актуальною у всіх сферах її життєдіяльності. Водночас, в умовах сучасної глобальної духовно-екологічної кризи, проявом якої є погіршення здоровʼя молоді, зростає інтерес до проблеми здоровʼязбереження не тільки в її загальнонауковому і філософсько-антропологічному вимірах, а й в соціально-психологічному [4].

На жаль, у більшості навчальних закладів недостатньо застосовуються ефективні форми роботи з охорони здоров’я молодого покоління. Процес збереження та зміцнення здоров’я молодих людей, формування цінності здорового способу життя та їхнього оздоровлення має фрагментарний, часто формальний характер. Ціннісне ставлення до здоров’я, бажання і вміння піклуватися про нього у переважної частини молодого покоління є недостатньо сформованим. З огляду на важливість порушеної проблеми, актуальним є впровадження в освітнє середовище здоров’яформувальних і здоров’язберігальних методів, прийомів, технологій, метою яких є формування ціннісного відношення та позитивної мотивації до здорового способу життя, збереження та зміцнення здоров’я, оволодіння навичками ведення здорового способу життя [2].

Наразі інтенсивно ведуться дослідження та розробки у межах проблем фізичної культури молоді, яка мешкає у несприятливих умовах, а формування методів пропаганди здорового способу життя здійснюється фахівцями системи охорони здоровʼя; проводиться залучення студентської молоді до наукової роботи, зокрема з питань стану та розвитку установок на здоровʼязбереження. При цьому потенціал психологічної науки, повною мірою, не використовується, зокрема щодо вивчення соціально-психологічних особливостей мотивації та готовності молоді до здоровʼязбереження [4].

Список використаних джерел

1. Chykhantsova O. A., Kopyl V. Resilience and psychological well-being of Ukrainians in wartime: Associations with actual capabilities in Positive Psychotherapy. *The Global Psychotherapist.* 2026. Vol. 2, No 6. P. 77-90. DOI: http://doi.org/10.52982/lkj315

2. Бойко Ю. С. Нові підходи формування позитивної мотивації до здорового способу життя студентської молоді // Репозитарій Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. 2016. URL: https://dspace.udpu.edu.ua/handle/6789/6216

1. Данилюк І. В., Тохтамиш О. М. Особливості переживання стресу війни українцями // Український психологічний журнал. 2024. № 1 (21). С. 23-39. DOI: https://doi.org/10.17721/upj.2024.1(21).2

2. Данко Д. В., Завацька Н. Є. Технології здоров’язбереження молоді в умовах невизначеності : монографія. Київ : ПВТП «LAT&K», 2025. 303 с. URL: https://dspace.snu.edu.ua/handle/123456789/2923

3. Спіцина Л. В. Проблемне поле психологічних досліджень з психічного здоров’я і психосоціальної підтримки вимушених мігрантів // Український психологічний журнал. 2024. № 2 (22). С. 132-149. DOI: https://doi.org/10.17721/upj.2024.2(22).8

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА БАТЬКІВ ДІТЕЙ З ООП ЯК СКЛАДОВА ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ

Бацилєва Ольга Валеріївна (м. Харків, Україна)

ORCID ID: https: //orcid.org/0000-0002-8316-5956

Тривожну тенденцію сьогодення становить збільшення кількості дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Сучасне суспільство постійно докладає багато зусиль щодо створення комплексу соціальних, медико-психолого-педагогічних умов, які сприяють успішному розвитку, навчанню та ефективній соціалізації таких дітей, при цьому низка проблем залишається відкритими та потребує свого доопрацювання, зокрема це надання батькам, які мають дитину з ООП, відповідної психолого-педагогічної підтримки, що є актуальним питанням, до якого прикута увага фахівців, в першу чергу педагогів та психологів.

Загальноприйнята сьогодні концепція сімейного виховання робить акцент на тому, що виховання дитини включає до себе всебічну підтримку та сприяє реалізації її потенціалу через розвиток різноманітних навичок, зокрема комунікації, самоконтролю, самообслуговування, а також передбачає створення сприятливих умов для компенсації дефекту, корекції вад та

недоліків, надання дитині необхідної підтримки у навчанні [1, 4]. Таким чином, батьки дитини з ООП є невід'ємними учасниками освітнього процесу, які, з одного боку, мають певні конкретні задачі, а з іншого – самі потребують постійної професійної психолого-педагогічної підтримки, що є особливо актуальним сьогодні, в умовах непередбачуваних обставин та загальної невизначеності.

Слід зазначити, що поява дитини із психофізіологічними особливостями – це складна ситуація, що може суттєво вплинути на родину, включаючи різні негативні емоційні стани, виклики та зміни в їхньому житті, які включають емоційний стрес; зміни в рольових функціях, включаючи більше часу та уваги, яку потрібно приділяти дитині, а також розподіл обов'язків між членами родини; додаткові фінансові витрати; певні соціальні зміни. Крім того, така родина потребує об'єктивної інформації, яка стосується особливостей розвитку та виховання дитини відповідно до порушення, що має місце, підтримки і розуміння найближчого оточення, допомоги кваліфікованих корекційних педагогів та інших фахівців. Так, психолого-педагогічна підтримка батьків розглядається як система заходів, спрямованих на зменшення або нівелювання емоційного дискомфорту батьків у зв'язку із появою дитини з психофізичними особливостями, підтримку впевненості батьків у потенціалі дитини, створення адекватних батьківсько-дитячих стосунків та адекватного стилю виховання в родині [5].

Тісна взаємодія родини та відповідних фахівців під час навчання та розвитку дитини з ООП сприяє відкритому обговоренню потреб і можливостей дитини, що дозволяє розробити індивідуалізований підхід до навчання та розвитку, сприяє розвитку позитивного освітнього середовище, в якому дитина відчуває підтримку з усіх боків, що стимулює її розвиток [2, 3]. Отже, психолого-педагогічна підтримка батьків дитини з ООП є спільною діяльністю фахівців і батьків щодо організації процесу взаємодії задля успішного розвитку та навчання дитини, *стратегічними завданнями* якої є: 1) інформування батьків про особливості розвитку на навчання дітей ООП з

метою підвищення обізнаності та наявності доступних ресурсів для навчання та виховання; 2) надання психологічної допомоги у подоланні стресу, пов’язаного з вихованням дитини з ООП, опанування навичок самодопомоги та саморегуляції; 3) сприяння комунікації між батьками і навчальними закладами для забезпечення єдиного підходу до навчання та розвитку дитини; 4) психологічне консультування батьків, спрямоване на встановлення оптимальних взаємин у родині; 5) ознайомлення батьків з ефективними методами виховання та навчання дітей з ООП з метою підвищення їх педагогічної компетентності; 6) надання інформації про доступні ресурси, програми та послуги для дітей з особливими освітніми потребами; 7) регулярний моніторинг розвитку дитини, з урахуванням данних спостереження, наданих батьками, та внесення коректівів у навчальні плани та супровід в залежності від її досягнень та потреб, що сприятиме створенню партнерських відносин з сім'єю та є підґрунтям для успішного розвитку та навчання дитини з ООП.

Таким чином, психолого-педагогічна підтримка батьків дітей з особливими освітніми потребами є невід’ємною складовою організації освітнього процесу, що є особливо актуальним у мінливих умовах сьогодення. Впровадження сучасних методів роботи допомагає створити освітнє середовище, що сприятиме покращенню ефективності корекції та навчання дітей з ООП, їх подальший активній адаптації та реалізації в суспільному житті.

Список використаних джерел

1. Варіна Г. Б., Ковальова О. В. Сімейно-центрований підхід в організації психологічного супроводу родини, яка виховує дитину з особливими освітніми потребами. *Дніпровський науковий часопис публічного управління, психології, права.* 2022. №5. С.45-52.

2. Василенко О., Безручук Ю. Особливості соціальнопсихологічного супроводу батьків, які виховують дітей з особливими освітніми потребами. *Науковий журнал «Психологічні травелоги»*. 2023. № 2. С.23-31.

3. Галян О. І., Борисенко З. Т. Психологічні аспекти супроводу батьків дітей з особливими освітніми потребами. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. №2. С.44-49.

1. Грицюк І. М., Магдисюк Л. І. Психологічний супровід та консультування сім'ї, яка виховує дитину з порушеннями розвитку (системний підхід). *Перспективи та інновації науки.* Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина». 2022. № 2(7). С. 832-840.

2. Коломоєць Т. Г. Взаємодія фахівців і батьків дітей з ООП в умовах інклюзивної освіти. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*:збірник наукових праць. Вип. №14 . 2019. С.115-125.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Бойко Сергій Орестович (м. Київ)

Науковий керівник – Поджинська Ольга Олегівна (м.Київ)

ORCID ID: 0000-0001-9086-3018

Національна ідентичність у юнацькому віці формується через усвідомлення належності до українського народу, прийняття культурних цінностей, історичної пам'яті та відповідальності за майбутнє країни. У цей період особистість осмислює власні переконання, порівнює різні погляди й визначає своє місце в суспільстві. Війна посилила значення цих процесів, актуалізувавши питання національної єдності, мови, культури та громадянської відповідальності.

Становлення ідентичності пов'язане з пошуком власних цінностей, життєвих орієнтирів і належності до соціальних груп. Огляд досліджень S. Branje та співавторів показує, що в підлітковому й ранньому дорослому віці ідентичність розвивається через особистий досвід, життєві зміни та взаємодію з родиною й однолітками [1]. Національна ідентичність є частиною цього процесу, оскільки поєднує особисті переконання із символами, цінностями та історією спільноти.

Емпіричне дослідження української молоді, проведене у березні–квітні 2026 року за участю 109 осіб віком 18–25 років, виявило переважання емоційного компонента національної ідентичності над когнітивним: 3,10 бала проти 2,58 бала [2]. Національна ідентичність також корелювала з особистісним зростанням (ρ = 0,397) і цінністю безпеки (ρ = 0,450). Водночас статистично значущого зв’язку з резильєнтністю не виявлено (ρ = 0,037; p = 0,704). Отже, емоційна належність до нації не обов’язково означає глибоке знання її історії та культури, а національна ідентичність не тотожна психологічній стійкості.

Важливими чинниками її становлення є сімейне виховання, освітнє середовище, спілкування з однолітками, знання історії, використання української мови та участь у громадському житті. Соціальні мережі також впливають на формування поглядів: систематичний огляд 32 досліджень за участю 19 658 підлітків показав, що активна участь у соціальних мережах пов’язана з дослідженням власної ідентичності, тоді як автентичне самовираження — з більшою ясністю уявлень про себе [3]. Проте ці результати стосуються ідентичності загалом, а не виключно національної.

Основні психологічні чинники становлення національної ідентичності порівняно в таблиці 1.

Таблиця 1

Порівняльна характеристика чинників становлення національної ідентичності в юнацькому віці

Чинник	Механізм впливу	Значення для становлення ідентичності
Емоційний	Почуття належності, гордості та солідарності	Формує особисте ставлення до нації [2]
Когнітивний	Знання історії, культури, мови й традицій	Допомагає усвідомити зміст національної належності [2]
Сімейно-соціальний	Вплив родини, друзів і соціального оточення	Передає цінності та підтримує відчуття спільності [1]
Освітньо-культурний	Навчання, культурна діяльність, осмислення історії	Розширює знання та сприяє формуванню переконань
Інформаційний	Взаємодія з медіа та соціальними мережами	Впливає на самовираження й осмислення групової належності [3]

Аналіз таблиці 1 показує, що національна ідентичність формується через взаємодію емоційного ставлення, знань, соціального досвіду та інформаційного середовища. Емоційна належність створює основу для самоототожнення з нацією, тоді як знання історії й культури допомагають осмислити цю належність. Родина, освіта та однолітки впливають на засвоєння цінностей, а медіа розширюють можливості взаємодії з національним і культурним контекстом. Наведені дослідження не дають підстав визначити універсальний рейтинг усіх чинників за силою впливу.

Висновки. Становлення національної ідентичності в юнацькому віці є динамічним процесом, що охоплює емоційне прийняття національної належності, засвоєння культурно-історичних знань і формування особистих переконань. В умовах війни особливого значення набувають осмислення спільного історичного досвіду, українська мова, культурна участь і громадянська відповідальність. Подальші дослідження доцільно спрямувати на вивчення взаємозв’язку емоційного та когнітивного компонентів національної ідентичності й визначення ролі освітнього середовища в їх розвитку.

Примітка щодо використання цифрових інструментів. Платформа Consensus застосовувалася для пошуку й навігації в літературних джерелах (з подальшою верифікацією джерел автором). Системи штучного інтелекту (ChatGPT (OpenAI) / Claude (Anthropic)/ Gemini (Google) використовувалися як допоміжний інструмент редакторського супроводу для структурування та стилістичного коригування тексту. Постановка проблеми, інтерпретація результатів та формулювання висновків належать виключно автору.

Список використаних джерел

1. Branje S., de Moor E. L., Spitzer J., Becht A. I. Dynamics of Identity Development in Adolescence: A Decade in Review. *Journal of Research on Adolescence*. 2021. Vol. 31, No. 4. P. 908–927. DOI: https://doi.org/10.1111/jora.12678. Електронний доступ: https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC9298910/.

1. Pavliuk O., Karieva D. Analysis of the formation of national identity and its interconnection with the psychological well-being of youth in Ukraine. *Bulletin of Taras*

Shevchenko National University of Kyiv. Psychology. 2026. Vol. 1, No. 23. P. 98–103. Електронний доступ: https://psychology.bulletin.knu.ua/psychologybulletin/en/article/view/10413.

2. Avci H., Baams L., Kretschmer T. A Systematic Review of Social Media Use and Adolescent Identity Development. *Adolescent Research Review*. 2025. Vol. 10. P. 219–236. DOI: https://doi.org/10.1007/s40894-024-00251-1. Електронний доступ: https://link.springer.com/article/10.1007/s40894-024-00251-1.

ПОВЕДІНКОВІ МЕХАНІЗМИ МЕДІАТРАВМАТИЧНОГО ВПЛИВУ НА ДІТЕЙ ТА ПІДЛІТКІВ

Бойко Світлана Тихонівна (м. Київ)

ORCID ID 0000-0003-3575-3515

У сучасній психологічній науці зростає увага до опосередкованих форм травматичного досвіду, що виникають унаслідок взаємодії особистості з інформаційним середовищем. Одним із таких феноменів є ***медіатравма***, яка постає як специфічний різновид результату психотравмівного впливу, зумовлений споживанням медіаконтенту

Важливим є розуміння ***поведінкових механізмів*** медіатравматичного впливу, що являють собою систему зовнішніх реакцій та моделей поведінки, які формуються або змінюються під впливом травматичного медіаконтенту. Вони є практичним виявом когнітивних та емоційних процесів, оскільки спосіб осмислення інформації та характер емоційного переживання безпосередньо впливають на поведінку дитини чи підлітка.

У контексті інформаційного простору війни поведінкові механізми можуть виконувати як адаптивну функцію, сприяючи психологічному захисту та пристосуванню до складних обставин, так і дезадаптивну, закріплюючи патерни, що підвищують ризик вторинної психотравматизації. Особливістю дитячого та підліткового віку є те, що багато моделей поведінки ще перебувають на етапі формування, а тому є особливо чутливими до інформаційного впливу.

Одним із найбільш поширених поведінкових механізмів є *уникнення*, яке полягає у свідомому або несвідомому прагненні дистанціюватися від інформації, що викликає сильні негативні переживання. У дітей та підлітків це може проявлятися через: відмову від перегляду новин; уникнення розмов про війну; небажання відвідувати місця чи брати участь у заходах, які нагадують про травматичні події; емоційне відсторонення від переживань інших людей. У короткостроковій перспективі така поведінка може зменшувати психологічний дискомфорт, однак її тривале закріплення часто перешкоджає адаптивному опрацюванню пережитого досвіду та сприяє збереженню внутрішньої напруги.

Протилежною формою поведінкового реагування є постійний пошук нової інформації про небезпечні події. У психології цей феномен нерідко описується як *гіперпильність або компульсивне споживання контенту*. Дитина або підліток може багаторазово перевіряти новинні стрічки, соціальні мережі чи повідомлення в месенджерах, прагнучи отримати відчуття контролю над ситуацією. Проте надмірне інформаційне споживання, особливо травматичного контенту, часто призводить до посилення тривоги та створює замкнене коло: страх стимулює пошук інформації, а нова інформація підтримує страх. У сучасних дослідженнях цей феномен часто пов’язують із так званим *«doomscrolling»* – нав’язливим переглядом негативного контенту.

Згідно із соціально-когнітивним підходом, значна частина поведінкових реакцій формується шляхом спостереження та наслідування моделей, представлених у медіапросторі, тобто *формування моделей поведінки через соціальне научіння*. Під впливом воєнного контенту діти та підлітки можуть засвоювати різні сценарії реагування: конструктивні моделі взаємодопомоги та солідарності; поведінку, спрямовану на самозахист; агресивні способи розв’язання конфліктів; уникнення соціальних контактів; пасивність і бездіяльність. Особливого значення набуває ідентифікація з медійними героями або реальними особами, поведінка яких може виступати зразком для наслідування.

Тривале емоційне напруження, страх і фрустрація можуть трансформуватися у зовнішні форми реагування, зокрема в *агресивну поведінку.* Під впливом медіаконтенту, що містить сцени насильства, у деяких дітей і підлітків зростає толерантність до агресії як способу досягнення мети або захисту. Поведінковими проявами можуть бути: конфліктність у спілкуванні; підвищена дратівливість; вербальна агресія; імпульсивні вчинки; відтворення у грі чи спілкуванні сюжетів насильства. Водночас агресивні реакції не є універсальним наслідком медіатравматизації, а залежать від індивідуальних особливостей дитини, сімейного середовища та соціального контексту.

Одним із наслідків медіатравматичного впливу може бути *зниження соціальної активності* та звуження кола міжособистісної взаємодії. Дитина або підліток починає уникати спілкування, відмовляється від участі у колективних заходах, втрачає інтерес до звичних форм дозвілля. Подібна поведінка часто пов’язана з емоційним виснаженням, підвищеною тривожністю або переконанням у небезпечності навколишнього світу. За тривалого збереження такі зміни можуть негативно позначатися на процесах соціалізації та розвитку комунікативних навичок.

Медіатравматичний вплив може суттєво *змінювати поведінку учнів у навчальному процесі.* Психоемоційне перенапруження та постійне інформаційне відволікання нерідко призводять до зниження навчальної мотивації; труднощів у виконанні навчальних завдань; порушення концентрації уваги; збільшення кількості помилок; уникнення інтелектуального навантаження. У деяких випадках формується переконання, що навчання втратило свою цінність через невизначеність майбутнього, що може негативно впливати на освітню траєкторію особистості.

Поведінкові механізми медіатравматизації включають також *розвиток різноманітних способів подолання стресу (копінг-стратегій*). Вони можуть бути як дезадаптивними, так і адаптивними. До неадаптивних копінг-стратегій належать: інформаційне уникнення; соціальна ізоляція; надмірне

використання цифрових технологій; компульсивне споживання новин; заперечення проблеми. Адаптивними поведінковими стратегіями є: дотримання інформаційної гігієни; звернення по соціальну та психологічну підтримку; участь у волонтерських та громадських ініціативах; підтримання режиму навчання та відпочинку; фізична активність, творчість та інші конструктивні форми саморегуляції. Саме розвиток адаптивних копінг-стратегій розглядається як один із провідних напрямів профілактики медіатравматичного впливу.

Не всі поведінкові зміни під впливом воєнного медіаконтенту мають негативний характер. У частини дітей та підлітків переживання кризових подій може стимулювати *розвиток просоціальної поведінки, відповідальності та громадянської активності.* Такі прояви можуть включати: прагнення допомагати іншим; підвищення соціальної відповідальності; розвиток навичок самоорганізації; формування активної громадянської позиції; участь у благодійних та волонтерських проєктах. У цьому разі поведінкові механізми стають важливим ресурсом посттравматичного зростання та психологічної адаптації.

ПРОФЕСІЙНА РЕФЛЕКСІЯ ЯК РЕСУРС КОНСУЛЬТАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОЇ СФЕРИ В УМОВАХ ВОЄННОЇ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ

Булгак Микола Володимирович (м. Дніпро)
ORCID ID 0009-0000-5137-158X

В умовах воєнної невизначеності консультативна діяльність фахівців соціономічної сфери пов’язана з роботою із запитами, що виникають унаслідок втрат, вимушеного переміщення, травматичного досвіду, порушення звичних життєвих перспектив та соціальної ізоляції. Це актуалізує не лише потребу у професійних знаннях і консультативних уміннях, а й здатність фахівця усвідомлювати власні професійні дії, аналізувати результати

взаємодії з клієнтом, регулювати власний емоційний стан та визначати межі професійної компетентності.

Професійна рефлексія пов’язана зі здатністю фахівця аналізувати власні дії, професійні рішення та результати взаємодії. С. Максименко наголошує на значенні методологічного осмислення особистості та професійної діяльності для розвитку психолога [2]. У консультативній діяльності це дає можливість не лише оцінити результат роботи з клієнтом, а й зрозуміти причини вибору певної стратегії взаємодії та визначити напрями подальшого професійного вдосконалення. Г. Гончаровська, О. Кормило та Р. Чіп підкреслюють необхідність поєднання професійних знань із практичними формами підготовки до консультативної діяльності [1].

Розвитку професійної рефлексії сприяє включення здобувачів у практичні ситуації з подальшим їх осмисленням. Доцільними є консультативні кейси, рольове моделювання, самооцінювання, взаємооцінювання, рефлексивний щоденник, портфоліо професійного розвитку та супервізійне обговорення. Особливу цінність має поєднання практичного виконання завдання з аналізом того, що було зроблено, які труднощі виникли, які професійні знання були використані та що потребує подальшого вдосконалення. Дослідження C. Karayigit та співавторів засвідчує доцільність поєднання рефлексивного письма з рольовим моделюванням у підготовці консультантів: здобувачі відзначали його значення для самооцінювання, розвитку самоефективності, роботи зі складними емоціями та усвідомлення складності консультативних навичок [4].

Важливим засобом професійної рефлексії є супервізія. М. Суховерша та П. Шкляр розглядають її як педагогічний засіб підготовки майбутніх психологів до дистанційного консультування громадян – свідків війни, акцентуючи увагу на її ролі в аналізі практичної діяльності та професійному становленні [3]. Сучасні зарубіжні дослідження також пов’язують клінічну супервізію з розвитком рефлексивної практики та професійною стійкістю консультантів [5].

Професійна рефлексія набуває особливого значення в умовах міждисциплінарної консультативної діяльності, коли проблема клієнта може одночасно містити психологічні, соціальні, педагогічні та інші аспекти. Вона допомагає фахівцеві усвідомлювати власну професійну роль, межі компетентності та необхідність залучення інших спеціалістів. Таким чином, професійну рефлексію доцільно розглядати як ресурс усвідомленої та відповідальної консультативної діяльності, що забезпечує аналіз професійних ситуацій, оцінювання власних дій, професійну саморегуляцію та визначення напрямів подальшого розвитку.

Примітка щодо використання цифрових інструментів. Системи штучного інтелекту (ChatGPT (OpenAI)) використовувалися як допоміжний інструмент редакторського супроводу для структурування та стилістичного коригування тексту. Постановка проблеми, інтерпретація результатів та формулювання висновків належать виключно автору.

Список використаних джерел

1. Гончаровська Г. Ф., Кормило О. М., Чіп Р. С. Освітні технології формування професійної готовності здобувачів вищої освіти до надання консультаційних послуг. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*. 2022. № 3. С. 45–49.

2. Максименко С. Д. Методологічні проблеми психології особистості у сучасному вимірі. *Проблеми сучасної психології*. 2011. Вип. 12. С. 3–13.

3. Суховерша М. В., Шкляр П. С. Супервізія як педагогічний засіб підготовки майбутніх психологів до дистанційного консультування громадян – свідків війни. *Вісник науки та освіти*. 2025. № 12 (42). С. 2613–2625.

4. Karayigit C., Bloom A., Rodriguez M., Parlade J., Ozier M. Teaching Counseling Microskills Through the Use of Reflective Practice in Helping Professions. *Journal of Counselor Preparation and Supervision.* 2023. Vol. 17, No. 3. Article 2. P. 1–2.

5. Koh D., McNulty G., Toh-Heng H. L. Reflective Practice through Clinical Supervision: Implications for Professional and Organisational Sustainability. *British Journal of Guidance & Counselling*. 2022. Vol. 50, No. 6. P. 879–896.

ПСИХОЛОГІЧНІ РЕСУРСИ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ У ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧІЙ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ВОЄННОЇ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ

Булгакова Тетяна Михайлівна (м. Київ, Україна)
https://orcid.org/ 0000-0003-3511-4158

Тривала воєнна небезпека істотно змінює умови організації освітнього процесу та підвищує психологічне навантаження на студентську молодь. Повітряні тривоги, вимушене переміщення, дистанційний або змішаний формат навчання, порушення звичного режиму життєдіяльності та постійна невизначеність майбутнього впливають на емоційний стан студентів, їхню навчальну активність і здатність підтримувати звичний рівень функціонування. За таких обставин особливого значення набуває збереження психологічних ресурсів, які допомагають особистості підтримувати активність, саморегуляцію, навчальну мотивацію та продуктивну взаємодію з освітнім середовищем [1].

Психологічні ресурси особистості охоплюють внутрішні та зовнішні можливості, які забезпечують подолання труднощів, підтримання психологічної рівноваги й активне залучення до діяльності. Для студентської молоді особливого значення набувають резильєнтність, самоефективність, здатність до саморегуляції, емоційна стійкість, мотиваційна стійкість, толерантність до невизначеності та соціальна підтримка [1]. Поєднання цих ресурсів визначає можливості студента реагувати на зміни освітнього середовища, долати труднощі та продовжувати навчання попри нестабільність зовнішніх умов.

За таких умов особливого значення набуває фізкультурно-оздоровча діяльність. Її значення не обмежується підтриманням фізичного стану: регулярна рухова активність може сприяти збереженню психологічних ресурсів студентської молоді. Вона допомагає структурувати режим дня, підтримувати загальну активність і переключати увагу після тривалого навчального або емоційного напруження. Це особливо актуально за

дистанційної форми навчання, яка часто супроводжується тривалим перебуванням у сидячому положенні та зниженням рівня повсякденної рухової активності [2; 3].

Одним із важливих психологічних аспектів фізкультурно-оздоровчої діяльності є підтримання саморегуляції. Виконання фізичних вправ передбачає контроль власного стану, регуляцію зусиль, дотримання певної послідовності дій та орієнтацію на визначений результат. Систематична участь у фізкультурній діяльності сприяє накопиченню досвіду самоконтролю та довільної регуляції поведінки, який може використовуватися і в інших сферах життєдіяльності, зокрема в навчанні.

З фізичною активністю пов’язаний і розвиток самоефективності, тобто переконаності людини у власній здатності виконувати певні дії та долати труднощі. Під час занять студент має можливість ставити індивідуальні цілі, докладати зусиль, долати труднощі й бачити результати власної діяльності. Такий досвід підтримує відчуття компетентності та особистого контролю, що набуває особливої цінності в умовах війни, коли значна частина зовнішніх обставин не залежить від людини.

Важливе значення має і соціальний аспект фізкультурної діяльності. Групові заняття передбачають безпосередню взаємодію, взаємну підтримку та спільну діяльність. Для студентів, які навчаються дистанційно або мають обмежені можливості для повсякденного спілкування, такі форми активності можуть сприяти збереженню соціальних зв’язків і відчуття належності до студентської спільноти.

Фізкультурно-оздоровчу діяльність в освітньому процесі варто організовувати з урахуванням індивідуального рівня фізичної підготовленості та актуального стану студентів. Залежно від умов навчання це можуть бути короткотривалі рухові паузи, оздоровча гімнастика, індивідуальні програми фізичної активності, дихальні та релаксаційні вправи, а також групові заняття. Важливими умовами є поступовість навантаження, доступність запропонованих вправ і врахування індивідуальних потреб здобувачів освіти.

Отже, фізкультурно-оздоровча діяльність в умовах воєнної невизначеності має значення не лише для підтримання фізичного здоров’я, а й для збереження психологічних ресурсів студентської молоді. Її систематичне включення в освітній процес може підтримувати саморегуляцію, самоефективність, емоційну стійкість, соціальну взаємодію та загальну активність студентів [2; 3]. У цьому аспекті фізичне виховання є складовою ресурсно орієнтованої організації сучасного освітнього процесу.

Висновки. Фізкультурно-оздоровча діяльність є одним із доступних ресурсів підтримання психологічної стійкості студентської молоді в умовах воєнної невизначеності. Її включення в освітній процес сприяє підтриманню саморегуляції, самоефективності та емоційної стійкості студентів.

Платформа Consensus використовувалася для пошуку та навігації в наукових джерелах із подальшою перевіркою їх автором. ChatGPT (OpenAI) використовувався як допоміжний інструмент для структурування матеріалу, мовно-стилістичного редагування та уточнення формулювань. Постановка проблеми, добір і перевірка наукових джерел, теоретичне узагальнення та формулювання висновків здійснені автором.

Список використаних джерел

1. **Максименко С. Д.** Генетична психологія учіння людини : монографія. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2017. 206 с. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/709727

2. **World Health Organization.** *WHO Guidelines on Physical Activity and Sedentary Behaviour*. Geneva : World Health Organization, 2020. 104 p.

3. **World Health Organization.** *Physical activity*. 2024. https://www.who.int/westernpacific/newsroom/fact-sheets/detail/physical-activity?utm_source=chatgpt.com

ВПЛИВ ІНФОРМАЦІЙНОГО ПЕРЕВАНТАЖЕННЯ НА ЯКІСТЬ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Буртин Андрій Олександрович (м. Київ)
Науковий керівник – Поджинська Ольга Олегівна (м.Київ)
ORCID ID: 0000-0001-9086-3018

Інформаційне перевантаження виникає, коли обсяг повідомлень перевищує можливості людини опрацьовувати їх без втрати уваги та якості рішень. У професійному спілкуванні це проявляється у пропущених повідомленнях, затримках із відповідями, неправильному розумінні завдань і труднощах із визначенням пріоритетів. Особливо відчутною проблема стає за одночасного використання електронної пошти, месенджерів, відеоконференцій і робочих платформ.

Надлишок інформації ускладнює відбір важливих повідомлень, утримання уваги й ухвалення рішень. Систематичний огляд 87 досліджень, звітів і концептуальних праць засвідчив, що інформаційне перевантаження пов’язане з труднощами опрацювання інформації, а його подолання потребує як індивідуальних стратегій, так і змін в організації роботи [1]. У професійній комунікації це означає, що збільшення кількості повідомлень не гарантує кращого обміну інформацією.

Дані Microsoft Work Trend Index 2023, зібрані в опитуванні 31 000 працівників із 31 країни, показали, що 68% респондентів бракує безперервного часу для зосередження, а 62% витрачають забагато часу на пошук потрібної інформації [2]. Ці показники не вимірюють безпосередньо якість спілкування, проте відображають труднощі, що виникають через інтенсивний потік цифрових повідомлень.

Наслідки перевантаження залежать не лише від кількості інформації, а й від її структури, терміновості та способу передавання. Часті сповіщення переривають роботу, дублювання повідомлень у різних каналах ускладнює відстеження домовленостей, а нечіткі формулювання збільшують потребу в

уточненнях. За таких умов зростає ризик комунікативних помилок і затримок у виконанні завдань.

Основні прояви інформаційного перевантаження та способи їх подолання порівняно в таблиці 1.

Таблиця 1

Вплив інформаційного перевантаження на професійну комунікацію

Прояв перевантаження	Можливий наслідок	Спосіб зменшення впливу
Надмірна кількість повідомлень	Втрата важливої інформації	Фільтрування та визначення пріоритетів [1]
Часті сповіщення й переривання	Порушення концентрації [2]	Вимкнення необов’язкових сповіщень, виділення часу для зосередженої роботи
Дублювання інформації в різних каналах	Плутанина щодо завдань і домовленостей	Вибір основного каналу для робочих рішень
Нечіткі або надто довгі повідомлення	Непорозуміння та повторні уточнення	Структурування повідомлень, конкретні формулювання й зазначення строків

Аналіз таблиці 1 показує, що інформаційне перевантаження погіршує комунікацію через різні механізми: від втрати уваги до неузгодженості дій. Тому недостатньо лише скорочувати кількість повідомлень. Потрібно також упорядковувати канали зв’язку, відокремлювати термінові звернення від звичайних і чітко формулювати завдання. Запропоновані заходи випливають із систематизованих у науковій літературі підходів до управління інформаційним навантаженням [1].

Висновки. Інформаційне перевантаження ускладнює зосередження, пошук потрібних відомостей і координацію професійної діяльності. Якість комунікації залежить не тільки від обсягу інформації, а й від її структури, зрозумілості та способу передавання. Зменшити негативний вплив допомагають пріоритизація повідомлень, узгоджені правила використання цифрових каналів і чітке формулювання завдань. Перспективою подальших досліджень є емпіричне вивчення зв’язку між інтенсивністю інформаційного потоку, кількістю комунікативних помилок і своєчасністю виконання професійних завдань.

Примітка щодо використання цифрових інструментів. Платформа Consensus застосовувалася для пошуку й навігації в літературних джерелах (з подальшою верифікацією джерел автором). Системи штучного інтелекту (ChatGPT (OpenAI) / Claude (Anthropic)/ Gemini (Google) використовувалися як допоміжний інструмент редакторського супроводу для структурування та стилістичного коригування тексту. Постановка проблеми, інтерпретація результатів та формулювання висновків належать виключно автору.

Список використаних джерел

1. Eppler M. J., Mengis J. The Concept of Information Overload: A Review of Literature from Organization Science, Accounting, Marketing, MIS, and Related Disciplines. *The Information Society*. 2004. Vol. 20, No. 5. P. 325–344. DOI: https://doi.org/10.1080/01972240490507974. Електронний доступ: https://doi.org/10.1080/01972240490507974.

2. Microsoft. *2023 Work Trend Index: Annual Report*. 2023. Електронний доступ: https://www.microsoft.com/en-us/worklab/work-trend-index/will-ai-fix-work.

1. Rasool T., Warraich N. F., Sajid M. Examining the Impact of Technology Overload at the Workplace: A Systematic Review. *SAGE Open*. 2022. Vol. 12, No. 3. DOI: https://doi.org/10.1177/21582440221114320. Електронний доступ: https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/21582440221114320.

КОНТРОЛЬНО-ОЦІНЮВАЛЬНИЙ КОМПОНЕНТ ПІДРУЧНИКА ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ РЕСУРС ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ В УМОВАХ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Бучма Вікторія Володимирівна (м. Київ)

ORCID ID: 0000-0001-6163-0223

В умовах повномасштабної війни освітній простір характеризується невизначеністю: непередбачуваність зовнішніх обставин (повітряні тривоги, відключення світла та зв’язку, перебої з інтернетом), змінність формату організації освітнього процесу (очний, дистанційний, змішаний), вимушена міграція учасників освітнього процесу, варіативність навчальної літератури, непередбачуваність результатів навчання. Невизначеність освітнього простору підвищує тривожність, знижує відчуття контролю над власною

діяльністю та навчальну самостійність здобувачів загальної середньої освіти. У зв’язку з цим зростає значущість підручника не тільки як засобу навчання, а як засобу психологічної підтримки учнів, створення в них відчуття психологічної безпеки та розвитку життєстійкості [1]. Важливого значення в цьому контексті набуває контрольно-оцінювальний компонент сучасного підручника. Традиційно цей компонент розглядається як інструмент перевірки знань. Проте в умовах невизначеності освітнього простору контрольно-оцінювальний компонент підручника може бути психологічним ресурсом, що підвищує мотивацію, сприяє розвитку суб’єктності у навчанні та знижує тривожність. Тому, дослідження контрольно-оцінювального компонента як психологічного ресурсу здобувачів освіти набуває особливої актуальності в умовах невизначеності освітнього простору, зумовленого викликами війни.

Проблема невизначеності освітнього простору та психологічного ресурсу особистості досліджується у вітчизняній і зарубіжній психології. Питанням освітньої невизначеності та формування ресурсного потенціалу особистості присвячені наукові розвідки С. Максименка, М. Папучі, Л. Терещенко, Л. Шатирко. Дослідження проблеми ресурсів як невід’ємної складової розвитку особистості представлені у працях зарубіжних науковців А. Бандури, С. Хобфолла, Р. Райана. Питанням організації контрольно-оцінювального етапу навчальної діяльності присвячено праці Ю. Жука, О. Ляшенко, О. Онопрієнко, Н. Пархоменко, О. Савченко.

В психолого-педагогічній науці визначено дидактичні вимоги до підручника як засобу формування контрольно-оцінювальних умінь учнів [4]. Водночас недостатньо розглянуті питання функціонування контрольно-оцінювального компонента підручника як психологічного ресурсу здобувачів освіти в умовах невизначеності освітнього простору.

Метою статті є вивчення потенціалу контрольно-оцінювального компонента підручника як психологічного ресурсу здобувачів освіти в умовах невизначеності освітнього простору.

Невизначеність освітнього простору може спровокувати у здобувачів освіти відчуття втрати контролю, що веде до підвищення шкільної тривожності та зниженню навчальної мотивації. Ресурсний потенціал контрольно-оцінювального компонента сучасного підручника полягає у зміщенні акценту з функції фіксації помилок на формувальне оцінювання. Це реалізується через такі психологічні механізми. *Зниження рівня тривожності*. чітко визначені критерії оцінювання завдань створюють в учнів відчуття психологічної безпеки. Це можливо за умови формувального оцінювання, що підтримує навчання, а не карає за помилку [2]. Завдання для самооцінювання повинні фіксувати власний прогрес у навчанні, наприклад «Чого я навчився», «Що я вже вмію». Завдання для самоперевірки за принципом «від простого до складного» (зона найближчого розвитку) створюють ситуацію успіху, що знижує страх перед наступною перевіркою. Наявність позитивного зворотного зв’язку перетворює оцінювання на засіб підтримки. Наприклад, це можуть бути завдання в яких містяться ключі з правильними відповідями, коментарями та підказками-навігаторами. *Формування психологічної резільєнтності.* Завдання, орієнтовані на прогностичне оцінювання (тести-тренажери, завдання з QR-кодами) дозволяють учневі усвідомити помилку як певний досвід у навчанні, а не привід для стресу. Завдання на рефлексію («Що мені вдалося найліпше?», «Де я помилявся?», «Які труднощі я подолав?») допомагають усвідомити особистісний поступ у навчанні, фіксують ситуацію успіху, що сприяє підвищенню рівня емоційної стійкості. *Формування суб'єктності учня.* В умовах невизначеності освітнього простору можливість самоперевірки за допомогою підручника повертає учню відчуття контролю особистісного поступу у навчанні [3]. Надання можливості самостійно обирати тип завдання для самоконтролю (усна відповідь, тести, творче завдання, виконання проєкту) формує в учня суб’єктність у навчанні. Наприклад, «Самостійно обери тип контрольного завдання», «Склади власний чек-лист виконання завдання». *Формування самоефективності.* Завдання для самоперевірки у вигляді кейс-

методу сприяють зростанню пізнавального інтересу і формуванню самоефективності. Контрольно-оцінювальний компонент наприкінці кожного параграфа або окремої теми дозволяє учневі фіксувати миттєвий результат перевірки знань, що також сприяє самоефективності і підвищує навчальну мотивацію. *Підтримка академічної самооцінки.* Інтеграція в контрольний-оцінювальний компонент інструментів для рефлексії (завдання на кшталт «Я вмію», «Я знаю»; чек листи наприкінці теми) допомагають учневі фіксувати власний прогрес. Завдання «Перевір свої досягнення» (діагностичні завдання без оцінки) з ключами відповідями у кінці підручника роблять помилку «безпечною». Тобто учень сам визначає, що потрібно доопрацювати задля досягнення успіху у навчанні.

Контрольно-оцінювальний компонент доцільно розглядати не лише як дидактичну підсистему сучасного підручника, а як психологічний ресурс здобувачів освіти, що набуває особливого значення в умовах невизначеності освітнього простору. Його ресурсний потенціал реалізується через механізми формувального оцінювання, зворотного зв'язку, самоефективності, резільєнтності, академічної самооцінки. Проєктування контрольно-оцінювального компонента з урахуванням цих психологічних механізмів здатне не просто фіксувати результати навчання, а й забезпечити становлення суб’єктності учня.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт базової середньої освіти. URL: https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrainska-shkola-2/derzhavniy-standart-bazovoi-serednoi-osviti

2. Критерії оцінювання НУШ: детальний аналіз та практичний посібник для вчителів. URL: https://arbook.info/blog/ar-book/kryteriyi-oczinyuvannya-nush-detalnyj-analiz-ta-praktychnyj-posibnyk-dlya-vchyteliv/

3. Максименко С. Д. Генетична психологія особистості: психічний розвиток і навчання. *Проблеми сучасної психології:* зб. наук. праць Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Кам’янець-Подільський: Аксіома, 2016. Вип. 31. С.7-19.

4. Пархоменко Н. Є. Дидактичні вимоги до підручника в контексті формування контрольно-оцінювальних умінь здобувачів початкової освіти. *Педагогічна Академія: наукові записки*, 13 (2024). URL: https://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/view/550/445

ТРАНСФОРМАЦІЯ СПРИЙНЯТТЯ ІСТОРИЧНОЇ ТРАВМИ ДРУГОЇ СВІТОВОЇ ВІЙНИ КРІЗЬ ПРИЗМУ ОСОБИСТОГО ДОСВІДУ СУЧАСНИХ УКРАЇНЦІВ (ЗА СПОСТЕРЕЖЕННЯМИ МУЗЕЙНОЇ АУДИТОРІЇ)

Бучма Ігор Олегович (м. Київ)
ORCID ID: 0009-0002-0233-3944

Повномасштабна російсько-українська війна змінила оптику сприйняття експозицій про Другу світову війну. Для значної частини суспільства події 1939-1945 років залишалися віддаленим наративом із підручників, кіно та фрагментарних сімейних переказів. Нині власний досвід обстрілів, евакуації, окупації, життя в укриттях і втрати близьких став новою інтерпретаційною рамкою, крізь яку люди заново осмислюють трагедію ХХ століття. Французький історик П. Нора зазначає, що в умовах розриву часової неперервності саме «теперішнє» пробуджує пам’ять і стає імперативною категорією саморозуміння [3, с. 19, 54].

Мета роботи полягає в описі психологічних особливостей трансформації сприйняття історичної травми Другої світової війни відвідувачами музею під впливом переживання сучасної війни. Матеріал ґрунтується на включеному (неформалізованому) спостереженні автора під час проведення екскурсій для різних вікових і соціальних груп у 2023-2026 роках в Національному музеї історії України у Другій світовій війні. Це професійна рефлексія, а не емпіричне дослідження, тому її висновки мають характер гіпотез.

Теоретичною основою слугують студії пам’яті. М. Гальбвакс описував пам’ять як соціально зумовлену: спогади реконструюються з позиції сьогодення [1, с. 261]. П. Нора підкреслює, що колективна пам’ять перекомпоновує спогад залежно від потреб моменту [3, с. 189]. М. Гірш

розуміє постпам’ять як структуру між- і транспоколіннєвої передачі травматичного досвіду [1, с. 275].

Першою зміною стає перехід від знання до емпатійного резонансу. Поняття «евакуація», «окупація», «укриття», «примусове переміщення», «очікування звістки з фронту» перестали бути сухими історичними термінами й набули тілесного та психологічного змісту. Змінюється когнітивна схема сприйняття: факт підключається до власного переживання. Музейні предмети, що мають афективну вагу для групової ідентичності, Нора називає «чуттєвими архівами» [3, с. 72], і саме такими вони постають для відвідувачів. Цей стан нерідко описують як упізнавання, а не вивчення.

Наслідком такого резонансу є накладання пам’ятей. Відвідувачі спонтанно співвідносять експонати (речі біженців, листи з фронту, фотографії зруйнованих міст) із власним досвідом. Показовим кейсом є реакція відвідувачів під час огляду виставки «Капсула часу», присвяченої історії України у Другій світовій війні [2]. Так, багато мешканців Запорізької та Херсонської областей (зокрема внутрішньо переміщені особи) безпосередньо осмислюють історичні свідчення про підрив греблі ДніпроГЕСу у 1941 та 1943 рр. крізь призму пережитої ними екоцидної катастрофи – підриву російськими військами Каховської ГЕС у червні 2023 р. Минуле й сучасне сприймаються не послідовно, а одночасно. Це узгоджується з тезою Гальбвакса про реконструкцію минулого з позиції теперішнього та з думкою Нора, що подія виявляє глибинні колективні переживання, які без неї лишалися б непомітними [3, с. 33-34].

Така переоцінка зачіпає і радянський канон «Великої Вітчизняної». Для частини аудиторії відмова від нього на користь людиноцентричної історії стає внутрішнім звільненням. Разом із тим, специфічною та емоційно вразливою категорією екскурсантів є люди старшого віку, чия первинна соціалізація, молодість і активне життя припали на радянську добу. У їхній свідомості імперський міф про «Велику Вітчизняну Війну» тривалий час існував як естетизований, психологічно комфортний конструкт – «красива історія» про

безальтернативну перемогу, закріплена на рівні емоційних якорів через ліричні пісні, кінообрази, героїчні битви та пантеон бездоганних постатей. Зіткнення з історичною правдою та розвінчання тоталітарних міфів (зокрема щодо ціни людського життя, злочинів радянського режиму чи трагедії 1941 р.) нерідко викликає у цієї категорії стан гострого когнітивного дисонансу та психологічного опору, оскільки руйнує картину світу, з якою асоціюються найкращі роки їхнього життя. Проте емпіричні спостереження свідчать: попри первинну складність сприйняття, під впливом реалій сучасної війни та за умови делікатної, недирективної подачі матеріалу екскурсоводом, переважна більшість відвідувачів старшого віку демонструє здатність до рефреймінгу – вони долають захисні бар'єри та приймають деконструйовану історичну інформацію. Можна припустити, що цьому сприяють власний досвід нинішньої війни, розбіжність між офіційним наративом і родинними історіями (Г. Боднар описує напруження між публічною та приватною пам'яттю [1, с. 268-269] і делікатна, недирективна манера екскурсовода. Нора показує на французькому матеріалі, що відмова від монополії героїчного тлумачення війни супроводжується неспокійним пробудженням витісненого спогаду [3, с. 11, 172].

Відмова від офіційного наративу актуалізує родинну пам'ять і міжпоколінний діалог. За орієнтовною оцінкою автора (без статистичного підрахунку), приблизно кожен третій відвідувач ділиться спогадами предків про війну. Йдеться про оборонні бої, участь в українському підпіллі, але частіше про долю остарбайтерів. Можна припустити, що тема втрати дому й примусової праці на чужині перегукується із сучасним досвідом біженства. За Нора, пам'яті груп виходять на поверхню й змінюють національну пам'ять [3, с. 14-15]. Гірш розрізняє родинну постпам'ять, що передається між поколіннями, та афіліативну, що виникає через емпатію серед людей без родинного зв'язку [1, с. 275-276]. У залі обидві форми поєднуються: розповідь однієї родини резонує з досвідом інших слухачів, а проговорення родинних сюжетів може стати ресурсом життєстійкості.

Водночас експозиція містить потенційні тригери: образи руйнувань, особисті речі загиблих. Щоб уникнути ретравматизації, екскурсовод має слухати відвідувачів, дозувати чутливу інформацію, помічати ознаки емоційної напруги та залишати за людиною право на мовчання.

Отже, в умовах війни музейний простір стає середовищем рефлексії, де історична травма Другої світової та особиста травма сьогодення осмислюються разом. Виявлені феномени (накладання пам’ятей, подолання радянських стереотипів людьми старшого віку, актуалізація родинної постпам’яті про остарбайтерів і фронтовиків) свідчать про перебудову комеморативних практик українців. Це зумовлює потребу в спільних рекомендаціях істориків, музеологів і психологів щодо травмоінформованого супроводу відвідувачів.

Примітка щодо використання цифрових інструментів. Системи штучного інтелекту (Claude (Anthropic), Gemini (Google)) використовувалися як допоміжний інструмент для пошуку й навігації в літературних джерелах (з подальшою верифікацією джерел автором), структурування та стилістичного коригування тексту. Постановка проблеми, інтерпретація результатів та формулювання висновків належать виключно автору.

Список використаних джерел

1. Боднар Г. Від «колективної пам’яті» до «пам’яті груп» та постпам’яті: до питання розвитку і сучасних викликів у студіях пам’яті. *Україна – Польща: історична спадщина і суспільна свідомість*. 2020. Вип. 13. С. 257–288. DOI: 10.33402/up.2020-13-257-288.

2. Капсула часу. Національний музей історії України у Другій світовій війні. Меморіальний комплекс. URL: https://warmuseum.kyiv.ua/exhibitions/diiuci/show/kapsula-casu (дата звернення: 14.10.2026).

3. Нора П. Теперішнє, нація, пам’ять / пер. з фр. А. Рєпи. Київ: Кліо, 2014. 272 с.

ПОЛІТИКО-ПСИХОЛОГІЧНІ ВИМІРИ СУЧАСНОГО УКРАЇНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА: РЕЛІГІЄЗНАВЧО-ПРАВОВИЙ АСПЕКТ

Бучма Олег Васильович (м. Київ)
ORCID ID: 0000-0002-0241-5512

Сучасний етап розвитку людства у XXI ст. детермінує переосмислення і перезавантаження фундаментальних засад буття людини, її екологічної, духовної та соціальної ролі. Для України цей цивілізаційний виклик драматично загострився через повномасштабну загарбницьку, терористичну війну Російської Федерації. Ця війна є не просто міждержавним збройним конфліктом, а глибоким ментальним, світоглядним та ціннісним протистоянням – битвою так званого «русского міра» проти Українського світу [3]. У цих екстремальних умовах політико-психологічний стан українського суспільства зазнає докорінних трансформацій, деформацій та водночас мобілізації, що безпосередньо впливає на національну стійкість та правовий порядок.

Попри безпрецедентну консолідацію нації, в українському політико-правовому просторі залишаються тривожні тенденції: бюрократизм, брак прозорості влади, колізії в законодавстві та домінування «політичної доцільності» над верховенством права. Ці системні хиби на тлі виснаження війною породжують небезпечні феномени політико-психологічних деструкцій суспільної свідомості. А саме: правовий нігілізм та деформація правосвідомості (зневіра в дієвості закону як інструменту захисту особистості); спільнотна депривація та соціальна напруга (відчуття обмеженості чи неможливості реалізації базових суспільно-політичних очікувань громадян); ризик політичної апатії або радикалізації (фрустрація через прояви корупції та свавілля, що здатна підірвати довіру до інститутів молодої демократичної держави).

Перебуваючи під постійним тиском реалій війни, українське суспільство функціонує в режимі хронічного психологічного та екзистенційного стресу.

Глибше зрозуміти механізми трансформації індивідуальної та колективної свідомості під впливом екстремальних суспільно-політичних змін уможливлюють концептуальні підходи вітчизняної психологічної школи, зокрема теорія генези особистості академіка С. Максименка. Збереження ментального здоров’я та адаптаційного потенціалу особистості є базовою передумовою соцієтальної безпеки, де психологічна допомога виступає ключовим політико-психологічним стабілізатором. [2]

Забезпечення ментального здоров’я військових, звільнених полонених, поранених, внутрішньо переміщених осіб та дітей стає не просто медично-психологічним завданням, а критичним компонентом національної безпеки. Психологічна допомога в цьому контексті постає як політико-психологічний стабілізатор суспільства, що повертає особистості відчуття суб'єктності, здатності продуктивно працювати та робити внесок у життєдіяльність своєї спільноти, захищаючи її від внутрішнього хаосу.

Одним із найпотужніших, але не завжди лінійних чинників регуляції соцієтальної психіки є релігія. Емоційно-психологічний компонент є ядром релігійної свідомості. В умовах війни релігія виконує важливі політико-психологічні функції. А саме: екзистенційне перезавантаження (стани релігійної трансценденції допомагають індивіду долати первісний страх смерті, ліквідовувати розрив між травматичною реальністю та її осмисленням, витворюючи нові життєві смисли); спільнотна інтеграція та соціально-психологічна єдність (релігійні громади формують мікроклімат духовної близькості, емоційного тепла та взаємодопомоги; ця солідарність екстраполюється на загальносуспільні відносини, каналізуючи колективні емоції (схвалення/осуд) у русло правомірної суспільно-корисної поведінки та волонтерства); психологічна протидія маніпуляціям (україноцентрична релігійність у всьому її поліконфесійному різноманітті є психологічним щитом проти деструктивних наративів «русского міра» (особливо, інструментальне застосування росією релігійного чинника (РПЦ та її

прихильники-колаборанти в Україні) чи мобілізуючи дух українського народу на боротьбу за справедливість і свободу [1].

В цьому контексті наголосимо, що вагомим інструментом формування загальної культури особистості, а відтак й суспільства є релігієзнавчо-правове забезпечення освіти. Адже політико-психологічна стійкість майбутніх поколінь закладається через інститути освіти, права та релігії, які історично виступають регуляторами суспільного поступу. Відтак, у сучасному українському контексті гостро постає питання релігієзнавчої грамотності. Брак знань про релігійні процеси робить суспільну свідомість вразливою до інформаційно-психологічних спецоперацій ворога, який використовує релігійний фактор як зброю. Впровадження релігієзнавства як обов'язкової дисципліни у закладах вищої освіти допоможе сформувати на належному рівні політичну й духовну культуру, критичне мислення та толерантність. А це є основою успішного демократичного майбутнього українського суспільства.

Список використаних джерел

1. Бучма О. Релігія і право в контексті російської війни проти України. Дискурс війни у віровченнях та практиках релігійних інституцій: сучасний український контекст. Колективна монографія / За ред. проф. О. Сагана. Київ: Інститут філософії імені Г.С. Сковороди НАН України, 2026. С. 129 – 175.

2. Захист і підтримка ментального здоров’я українців в умовах воєнного стану: виклики і відповіді : монографія / НАПН України; за заг. ред. В. Г. Кременя. [Електронне видання]. Київ, 2024. 188 с. URL: https://doi.org/10.32405/978-617-7118-51-9-2024-188

3. Buchma O. Religion, Politics and Law: The Security Dimension of Interrelationships in Times of War and Peace. SKHID (EAST), 2026. Vol.8, Issue 2, 62-69.

КАР’ЄРНІ ОРІЄНТАЦІЇ У СТРУКТУРІ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Васильєва Ольга Анатоліївна (м. Ізмаїл)
ORCID ID 0000-0001-7586-2156
Генчевська Діна Дмитрівна (м. Ізмаїл)

Розвиток кар’єри майбутнього психолога відбувається у процесі професійного становлення та визначається його ціннісним ставленням до майбутньої професійної діяльності, професійними цілями та способами їх досягнення. Професійне самовизначення охоплює усвідомлення майбутнім психологом власних професійних можливостей і прагнень, визначення напрямів професійної реалізації та перспектив побудови кар’єри. У структурі професійного самовизначення кар’єрні орієнтації характеризують професійні пріоритети майбутнього психолога, відповідно до яких визначаються напрями кар’єрного розвитку та перспективи професійної реалізації.

Проблему кар’єрних орієнтацій та психологічних передумов їх формування висвітлено у працях Ю. Калюжної [1], Т. Карамушки [3], А. Гірші та Дж. Коена [4], Ю. Калюжної та О. Кравченко [2]. У наукових дослідженнях визначено психологічний зміст кар’єрних орієнтацій, мотиваційні передумови їх розвитку та особливості регуляції кар’єрної активності особистості.

Розглядаючи психологічну готовність до здійснення професійної кар’єри, Т. Карамушка [3] визначає комплекс психологічних характеристик, що забезпечують готовність особистості до її побудови. У структурі психологічної готовності дослідник виокремлює когнітивний, мотиваційний, операційний та особистісний компоненти. Мотиваційний компонент охоплює мотивацію до здійснення певного типу кар’єри та кар’єрні орієнтації. Операційний компонент представлений загальною і соціальною самоефективністю, креативністю та емоційним інтелектом, особистісний компонент включає особливості суб’єктивного контролю, рефлексивність та стресостійкість. У зазначеній структурі психологічної готовності до здійснення професійної кар’єри кар’єрні орієнтації становлять складову

мотиваційного компонента та відображають пріоритети особистості щодо побудови кар’єри.

У майбутніх психологів формування кар’єрних орієнтацій відбувається у процесі професійної підготовки та передбачає визначення професійних інтересів, прагнень і уявлень про можливі напрями професійної реалізації. У структурі професійного самовизначення кар’єрні орієнтації відображають професійні пріоритети майбутнього психолога та визначають вибір бажаного напряму кар’єрного розвитку.

А. Гірші та Дж. Коен [4] розглядають сучасні кар’єрні орієнтації у взаємозв’язку із самоменеджментом кар’єри. Самоменеджмент кар’єри охоплює постановку кар’єрних цілей, планування професійних дій, пошук можливостей для професійного розвитку та оцінювання досягнутих результатів. Кар’єрні орієнтації визначають професійні пріоритети особистості, а самоменеджмент кар’єри забезпечує організацію дій, спрямованих на їх реалізацію. У професійному самовизначенні майбутніх психологів таке співвідношення відображає перехід від визначення бажаного напряму кар’єрного розвитку до його реалізації у професійних цілях і діях.

Мотиваційні передумови розвитку кар’єрних орієнтацій майбутніх психологів досліджували Ю. Калюжна та О. Кравченко [2]. Дослідницями встановлено, що мотивація досягнення успіху є однією з передумов розвитку кар’єрних орієнтацій майбутніх психологів. Мотивація досягнення визначає прагнення до професійних результатів, постановку кар’єрних цілей та активність щодо їх досягнення.

Отже, у структурі професійного самовизначення майбутніх психологів кар’єрні орієнтації відображають професійні пріоритети, прагнення та уявлення про бажаний напрям професійної реалізації та визначають вибір напряму кар’єрного розвитку. Їх формування відбувається у процесі професійної підготовки та передбачає усвідомлення професійних інтересів, цілей і перспектив побудови кар’єри. Мотивація досягнення визначає активність майбутнього психолога щодо реалізації кар’єрних прагнень, а

самоменеджмент кар’єри забезпечує планування й організацію відповідних професійних дій.

Таким чином, кар’єрні орієнтації визначають вибір майбутнім психологом напряму кар’єрного розвитку відповідно до сформованих професійних пріоритетів і прагнень.

Примітка щодо використання цифрових інструментів. ChatGPT (OpenAI) використовувався як допоміжний інструмент для структурування матеріалу. Постановка проблеми, інтерпретація результатів та формулювання висновків належать виключно авторам.

Список використаних джерел

1. Калюжна Ю. І. Особливості навчальної та трудової мотивації майбутніх психологів. *Психологія і особистість*. 2020. № 1 (17). С. 158–168.

1. Калюжна Ю. І., Кравченко О. Д. Методичний аспект розвитку кар’єрних орієнтацій майбутніх психологів у контексті їх професіоналізації. *Психологія і особистість*. 2022. № 2 (22). С. 169–185.

2. Карамушка Т. В. Психологічна кар’єра аспірантів : монографія. Київ ; Львів : Видавець Вікторія Кундельська, 2022. 278 с.

3. Hirschi A., Koen J. Contemporary career orientations and career self-management: A review and integration. *Journal of Vocational Behavior*. 2021. Vol. 126. Article 103505.

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ІНСПЕКТОРІВ ВІДДІЛУ РЕЖИМУ І ОХОРОНИ ТА НАПРЯМИ ЙОГО ПРОФІЛАКТИКИ

Васильєва Ольга Анатоліївна (м. Ізмаїл)

ORCID ID 0000-0001-7586-2156

Середа Ганна Миколаївна (м. Ізмаїл)

Виконання службових завдань інспекторами відділу режиму і охорони відбувається в умовах високої відповідальності, жорсткої нормативної регламентації, психоемоційного напруження, взаємодії із засудженими, конфліктних і небезпечних ситуацій. Зазначені умови підвищують ризик

професійного вигорання інспекторів, що зумовлює необхідність дослідження його психологічних чинників та напрямів профілактики.

Психологічні чинники професійного вигорання та напрями його профілактики представлено у працях Карамушки Л. М., Гнускіної Г. В. [1], Когут О. О. [2], П'янківської Л. В. [3], Руденок А. І., Данчук Ю. П., Ромасюкової А. В. [4], Ятчук М. С. [5]. Аналіз наукових джерел дозволяє виокремити професійно-організаційні, психофізіологічні, індивідуально-психологічні та соціально-психологічні чинники професійного вигорання інспекторів відділу режиму і охорони. До професійно-організаційних чинників належать службове перевантаження, дефіцит часу й інформації, а також потенційно небезпечні та конфліктні ситуації. Психофізіологічних чинників включають особливості стресового реагування та відновлення функціонального стану після службових навантажень. Індивідуально-психологічні чинники представлені стресостійкістю, емоційною стабільністю, саморегуляцією, життєстійкістю та стратегіями подолання стресу. Соціально-психологічні чинники охоплюють особливості службової взаємодії та рівень психологічної підтримки з боку колег, керівництва і найближчого соціального оточення.

За даними Ятчук М. С. [5], ефективність професійної діяльності молодших інспекторів відділу нагляду і безпеки знижується за несприятливих умов праці, конфліктів у службовому колективі, відсутності заохочень та обмежених можливостей професійної самореалізації. Погрози з боку засуджених спричиняють страх за власну безпеку та безпеку сім'ї, а тривале фізичне навантаження призводить до втоми. Індивідуальні можливості протидії професійному навантаженню визначаються психологічними ресурсами особистості. Когут О. О. [2] розглядає стресостійкість як характеристику особистості, що забезпечує збереження ефективності діяльності під впливом стресогенних чинників. Карамушка Л. М. та Гнускіна Г. В. [1] встановили, що робоче й емоційне перевантаження, організаційні зміни та конфлікти корелюють з емоційним виснаженням і деперсоналізацією,

тоді як підтримка керівника та професійні ресурси характеризуються зворотними зв’язками з окремими проявами професійного вигорання.

Визначені чинники зумовлюють необхідність профілактичної роботи на індивідуальному, груповому та організаційному рівнях. А. І. Руденок, Ю. П. Данчук та А. В. Ромасюкова [4] до індивідуальної профілактики відносять формування навичок саморегуляції, управління стресом, розвиток емоційної компетентності та підтримання балансу праці й відпочинку. Групова профілактика включає сприятливий соціально-психологічний клімат, взаємну підтримку, командну взаємодію та конструктивне вирішення конфліктів, організаційна передбачає раціональну організацію праці, запобігання перевантаженню, професійний розвиток і доступність психологічної підтримки. Психоосвітній напрям профілактики професійного вигорання, на думку Л. В. П’янківської [3]. передбачає формування знань про його ознаки, наслідки та способи самодопомоги. З огляду на специфіку службової діяльності інспекторів відділу режиму і охорони, психоосвітня робота має передбачати формування вмінь розпізнавати ранні ознаки професійного вигорання, застосовувати способи саморегуляції та обирати конструктивні способи поведінки в конфліктних і небезпечних ситуаціях. Отже, професійне вигорання інспекторів відділу режиму і охорони зумовлюється впливом професійно-організаційних, психофізіологічних, індивідуально-психологічних та соціально-психологічних чинників. Основними напрямами його профілактики є розвиток навичок саморегуляції, зміцнення психологічних ресурсів, забезпечення соціальної підтримки та оптимізація умов службової діяльності.

Примітка щодо використання цифрових інструментів. ChatGPT (OpenAI) використовувався як допоміжний інструмент для структурування матеріалу. Постановка проблеми, інтерпретація результатів та формулювання висновків належать виключно авторам.

Список використаних джерел

1. Карамушка Л. М., Гнускіна Г. В. Психологія професійного вигорання підприємців : монографія. Київ : Логос, 2018. 197 с.

1. Когут О. О. Психологія стресостійкості особистості : монографія. Кривий Ріг : Видавець Р. А. Козлов, 2021. 320 с.

2. П’янківська Л. В. Особливості психологічної профілактики синдрому «емоційного вигорання» у працівників поліції. Наукові інновації та передові технології. 2024. № 3(31). С. 1355–1368.

3. Руденок А. І., Данчук Ю. П., Ромасюкова А. В. Профілактика професійного вигорання як чинник збереження психічного здоров’я фахівців. Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія. 2024. Т. 35(74), № 5. С. 58–62.

4. Ятчук М. С. Психологічні аспекти професійної діяльності молодших інспекторів відділу нагляду і безпеки установ виконання покарань. Актуальні проблеми психології. 2016. Т. 12, вип. 22. С. 344–355.

РЕЗИЛЬЄНТНІСТЬ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ РЕСУРС ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Васильєва Ольга Анатоліївна (м. Ізмаїл)

ORCID ID 0000-0001-7586-2156

Професійне становлення майбутнього психолога охоплює формування професійної ідентичності, професійно важливих якостей, компетентності та готовності до майбутньої професійної діяльності. Ефективність цього процесу зумовлюється не лише професійними знаннями й практичними вміннями, а й особистісними ресурсами, що забезпечують конструктивне подолання професійних труднощів і психологічну стійкість в умовах високого психоемоційного навантаження. Одним із таких ресурсів є резильєнтність.

Резильєнтність у процесі професійного становлення майбутніх психологів сприяє адаптації до складних умов діяльності, емоційній саморегуляції та збереженню психологічної стійкості в умовах невизначеності. Васильченко О. М. та Булах М. Ю. [2] розглядають резильєнтність як професійно важливу якість психолога, що сприяє збереженню професійної ефективності та зниженню ризику вікарної

травматизації й професійного вигорання. За даними Мельничук І. Я. [5], розвиток резильєнтності ґрунтується на самосвідомості, саморефлексії, саморегуляції, самоефективності та впевненості у власних можливостях, які сприяють професійній адаптивності особистості.

У дослідженні Креденцер О. В. та Сергієнко Д. С. [4] встановлено позитивний взаємозв'язок резильєнтності із суб'єктивним благополуччям і позитивним психічним здоров'ям психологів в умовах війни.

Кокун О. М. [3] визначає резильєнтність як інтегративний психологічний феномен, що поєднує особистісні ресурси, адаптаційні можливості та механізми саморегуляції. До чинників її розвитку дослідник відносить позитивні емоції, моральну мужність, когнітивну гнучкість, емоційну регуляцію, життєву мету, фізичне здоров'я та соціальну підтримку. У дослідженні Большакової А. та Потьомкіної Н. [1] резильєнтність кризового психолога визначено як професійно значущу особистісну якість, що сприяє психологічній рівновазі, емоційній саморегуляції та професійній працездатності. Сформованість резильєнтності створює психологічні передумови для подолання труднощів у навчально-професійній діяльності та збереженні психологічного здоров'я майбутніх психологів.

Аналіз наукових досліджень показав, що резильєнтність у професійному становленні майбутніх психологів виконує захисну, адаптаційну, регулятивну, відновлювальну, мотиваційну та розвивальну функції. Зазначені функції сприяють збереженню психологічної стійкості та адаптації до умов майбутньої професійної діяльності.

На основі узагальнення наукових підходів до розуміння резильєнтності та врахування особливостей професійної підготовки майбутніх психологів виокремлено чотири взаємопов'язані компоненти: особистісний, ціннісно-смисловий, адаптаційно-регулятивний та професійний. Особистісний компонент відображає сформованість у майбутніх психологів оптимізму, впевненості у власних можливостях, відповідальності, цілеспрямованості та позитивного самоставлення. Ціннісно-смисловий компонент охоплює

сформованість у майбутніх психологів життєвих і професійних цінностей, осмисленість професійної діяльності, професійні цілі, внутрішню мотивацію та прагнення до професійної самореалізації. Адаптаційно-регулятивний компонент характеризує здатність майбутніх психологів долати психоемоційне напруження, відновлювати психологічну рівновагу та адаптуватися до змін умов діяльності. Професійний компонент включає здатність майбутніх психологів використовувати особистісні ресурси у процесі професійної підготовки, конструктивно долати труднощі навчально-професійної діяльності та підтримувати психологічну готовність до майбутньої професійної діяльності. Отже, резильєнтність є психологічним ресурсом професійного становлення майбутніх психологів, що сприяє використанню особистісних можливостей для подолання професійних труднощів, збереження психологічної стійкості та підтримання психологічного здоров'я. Розвиток резильєнтності у процесі професійної підготовки сприяє формуванню психологічної готовності майбутніх психологів до професійної діяльності й надання психологічної допомоги в умовах воєнного стану.

Примітка щодо використання цифрових інструментів. ChatGPT (OpenAI) використовувався як допоміжний інструмент для структурування матеріалу. Постановка проблеми, інтерпретація результатів та формулювання висновків належать виключно авторці.

Список використаних джерел

1. Большакова А. М., Потьомкіна Н. З. Резильєнтність як системна якість кризових психологів: теоретичний аналіз та концептуалізація. Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Психологія. 2025. Вип. 72. С. 22–39.

2. Васильченко О. М., Булах М. Ю. Резильєнтність як професійно важлива якість психолога. *Матеріали наукових досліджень ВНЗ «Університет економіки та права «КРОК»*. Київ, 2024. С. 396–397.

3. Кокун О. М. *Життєстійкість і резильєнтність людини в сучасному світі: теорія, дослідження, практика* : монографія. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2025. 214 с.

4. Креденцер О. В., Сергієнко Д. С. Резильєнтність як чинник суб’єктивного благополуччя психологів в умовах війни. *Організаційна психологія. Економічна психологія.* 2024. Т. 32, № 2. С. 85–95.

5. Мельничук І. Я. Теоретико-методологічні основи розвитку та корекції резильєнтності. *Наукові записки. Серія: Психологія*. 2024. № 2. С. 82–87.

СИТУАЦІЯ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ ЧИННИК РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

Васильєва Ольга Анатоліївна (м. Ізмаїл)

ORCID ID 0000-0001-7586-2156

Тулуш-Бопре Марина Іванівна (м. Ізмаїл)

Повномасштабна війна в Україні супроводжується тривалим стресом, соціальною нестабільністю та невизначеністю, що зумовлює необхідність дослідження особливостей функціонування та розвитку особистості в мінливих умовах життєдіяльності. Ситуація невизначеності розглядається як психологічний чинник особистісного розвитку, дія якого визначається особливостями сприйняття, переживання та осмислення життєвих обставин особистістю.

Теоретичні аспекти невизначеності та особливості функціонування особистості в ситуаціях невизначеності представлено у працях Лушина П. В. **[1]**, Мельник Ю. В. [2], Папучі М. В. [3], Титаренко Т. М. [4], Швалба Ю. М. [5]. У наукових дослідженнях розкрито сутність невизначеності як життєвої ситуації, ставлення особистості до неї, стратегії життєдіяльності, особливості переживання та зміни індивідуального досвіду.

Невизначеність є однією з характерних ознак сучасного суспільства. У психологічному вимірі її зміст визначається характеристиками життєвої ситуації та особливостями її сприйняття й осмислення особистістю. У наукових джерелах (Лушин П. В. [1], Мельник Ю. В. [2], Швалб Ю. М. [5]) ситуацію невизначеності розглядають як особливий тип життєвої ситуації, що виникає в умовах недостатності, суперечливості або неоднозначності інформації.

Обмежені можливості прогнозування розвитку подій та їх наслідків ускладнюють оцінювання особистістю результатів власних дій і прийняття рішень.

Швалб Ю. М. [5] визначає невизначеність як невід'ємну складову життєвого досвіду, що передбачає відкритість майбутнього та можливість вибору. Лушин П. В. [1] виокремлює два типи ставлення особистості до невизначеності: її сприйняття як загрози, що зумовлює прагнення до уникнення або контролю, та як можливості особистісних змін і пошуку нових способів взаємодії з навколишньою дійсністю.

Ставлення до невизначеності виявляється у виборі стратегій життєдіяльності, що визначають способи дій особистості в змінених обставинах, її пріоритети та особливості регуляції поведінки. Мельник Ю. В. [2] у структурі психологічних стратегій опанування ситуаційної невизначеності виокремлює когнітивно-інформаційний, мотиваційно-ціннісний та організаційно-управлінський компоненти. Їх зміст охоплює оцінювання інформації, визначення значущих цілей та організацію поведінки. Водночас зміна способів дії супроводжується переосмисленням набутого досвіду та перебудовою його смислового змісту. Папуча М. В. [3] визначає переживання як системотвірний психологічний механізм перебудови ціннісно-смислової сфери особистості, у процесі якого змінюється значущість життєвих подій, формуються нові смислові зв'язки, а рефлексія забезпечує інтеграцію набутого досвіду. Титаренко Т. М. [4] розкриває зміни індивідуального досвіду, життєвих цінностей і смислових орієнтирів у критичних життєвих ситуаціях. Переживання таких ситуацій дослідниця розглядає як внутрішню психологічну роботу, спрямовану на осмислення життєвих змін та вироблення нових способів взаємодії з навколишньою дійсністю.

Аналіз наукових джерел показав, що ситуація невизначеності є невід'ємною характеристикою життєдіяльності людини та психологічним чинником розвитку особистості. Особливості функціонування особистості в

ситуації невизначеності визначаються її ставленням до невизначеності, вибором стратегій життєдіяльності, переживанням життєвих змін та осмисленням набутого досвіду. Переживання невизначеності супроводжується переосмисленням особистістю життєвих подій, цінностей і смислових орієнтирів та зміною способів дій у життєвих обставинах, що змінилися. Отже, роль ситуації невизначеності у розвитку особистості виявляється у змінах індивідуального досвіду, ціннісно-смислової сфери та способів взаємодії з життєвими обставинами.

Примітка щодо використання цифрових інструментів. ChatGPT (OpenAI) використовувався як допоміжний інструмент для структурування матеріалу. Постановка проблеми, інтерпретація результатів та формулювання висновків належать виключно авторам.

Список використаних джерел

1. Лушин П. В. Невизначеність і типи ставлення до неї: ситуація психологічної допомоги. *Психологічне консультування і психотерапія*. 2016. Т. 1, вип. 5. С. 33–40.

2. Мельник Ю. В. Психологічні стратегії життєдіяльності в умовах ситуаційної невизначеності : дис. … канд. психол. наук : 19.00.01. Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Київ, 2020. 312 с.

3. Папуча М. В. Проблеми психології переживання : монографія. Ніжин : Видавництво НДУ імені Миколи Гоголя, 2019. 191 с.

1. Титаренко Т. М. Психологічне здоров’я особистості: засоби самодопомоги в умовах тривалої травматизації : монографія. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2018. 160 с.

2. Швалб Ю. М. Самовизначення особистості у складних життєвих обставинах. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Соціальна робота*. 2017. № 2. С. 28–31.

ПСИХООСВІТНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ ЦИВІЛЬНИХ ДО ВЗАЄМОДІЇ З ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦЯМИ: ДОСВІД РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОГРАМИ «ГОТОВІ ДО ЗУСТРІЧІ»

Ващенко Олена Станіславівна (м. Київ)
ORCID ID 0009-0009-1769-7258
Фесик Світлана Анатоліївна (м. Біла Церква)
Фесик Сергій Миколайович (м. Біла Церква)

Повномасштабна війна суттєво змінила досвід різних груп українського суспільства та зумовила виникнення нових соціальних дистанцій. Особливої уваги потребує взаємодія між цивільними та військовослужбовцями, досвід яких може істотно відрізнятися за характером пережитих подій, рівнем психоемоційного навантаження, втратами, відповідальністю та умовами життя.

Відмінності цього досвіду можуть ускладнювати взаєморозуміння та позначатися на сімейних і соціальних відносинах, зокрема у взаємодії цивільних спільнот із родинами військовослужбовців [1].

Було розроблено психоосвітню програму «Готові до зустрічі», спрямовану на підготовку цивільних до взаємодії з військовослужбовцями та членами їхніх родин [2]. Програма має на меті зменшення соціальної дистанції, поглиблення розуміння військового досвіду та створення передумов для конструктивної взаємодії. Її зміст охоплює відмінності воєнного досвіду, можливі психологічні наслідки пережитих подій та формування готовності до взаємодії на засадах поваги й взаєморозуміння, що має особливе значення для відновлення сімейних і соціальних зв’язків.

Програма побудована за послідовністю «Я – Інший – Ми». Перший етап спрямований на усвідомлення власного психоемоційного стану та його значення для повсякденного функціонування, міжособистісних відносин і соціальної взаємодії. Практичний досвід реалізації програми засвідчив, що усвідомлення власного стану є важливою передумовою розуміння психологічного стану та досвіду іншої людини.

Наступний змістовий блок присвячений базовим потребам людини та їх змінам в умовах війни. Учасники аналізують власний досвід, вплив тривалого напруження й накопиченої втоми, а також відмінності воєнного досвіду різних соціальних груп, а саме: внутрішньо переміщених осіб, військовослужбовців та членів їхніх родин, родин загиблих, а також осіб, які перебувають у полоні або вважаються безвісти зниклими.

Окрема увага приділяється досвіду військовослужбовців і феномену побратимства. На основі свідчень військовослужбовців, матеріалів інтерв'ю та відеоматеріалів учасники ознайомлюються з особливостями військового середовища, де значущими є довіра, підтримка та відповідальність. Важливим завданням є формування готовності цивільних до врахування особливостей військового досвіду

Важливе місце займає тема психологічної травми та її можливих наслідків. Висвітлюються фізичні й психологічні аспекти травматичного досвіду, емоційні та поведінкові реакції, проблематика посттравматичного стресового розладу, а також ризики, пов'язані з уживанням психоактивних речовин та алкоголю. Бойовий досвід розглядається як особливий життєвий досвід, який може мати різні психологічні наслідки та потребувати відповідної підтримки.

Окремою темою є горювання та переживання втрати. Висвітлюються загальні закономірності переживання втрати та особливості горювання, пов'язані з військовим досвідом, що сприяє усвідомленню різноманітності реакцій на втрату.

Завершальний блок присвячений соціальній ізоляції військовослужбовців у цивільному середовищі та можливостям її зменшення. На основі особистих свідчень військовослужбовців, матеріалів зустрічей і круглих столів та практичного досвіду взаємодії розглядаються можливості створення безпечного соціального простору, заснованого на повазі, прийнятті відмінностей досвіду та готовності до діалогу.

Практичний досвід реалізації програми засвідчив необхідність врахування психоемоційного стану цивільних поряд із потребою в розумінні досвіду військовослужбовців. Початкове оцінювання виявило емоційне виснаження частини учасників, що зумовило включення проблематики ресурсності та саморегуляції. У процесі роботи зміст програми адаптувався до актуальних потреб різних груп, зокрема через включення коротких практичних вправ на саморегуляцію, усвідомлення власного стану та рефлексію. Поєднання теоретичного матеріалу з практичними вправами сприяло доступності психоосвітнього змісту.

Супервізія та аналіз реакцій учасників під час групової роботи дали змогу уточнювати зміст і способи подання матеріалу. Тематичні опитувальники використовувалися для оцінювання рівня обізнаності до та після проходження програми. Отримані результати характеризують практичне апробування програми; оцінювання її ефективності потребує окремого кількісного дослідження.

Досвід реалізації програми «Готові до зустрічі» дає змогу визначити такі психоосвітні засади підготовки цивільних до взаємодії з військовослужбовцями: усвідомлення відмінностей цивільного та військового досвіду; розуміння особливостей військового середовища; ознайомлення з можливими психологічними наслідками воєнного й бойового досвіду; формування готовності до конструктивної взаємодії з військовослужбовцями та членами їхніх родин; поєднання психоосвіти з практичними вправами; створення безпечного простору для діалогу, взаєморозуміння та соціальної взаємодії.

Примітка щодо використання цифрових інструментів. Систему штучного інтелекту ChatGPT (OpenAI) використано як допоміжний інструмент редакторського супроводу для структурування та стилістичного коригування тексту. Постановка проблеми, інтерпретація практичного досвіду та формулювання висновків належать авторам.

Список використаних джерел

1. Ващенко О.С. Соціально-психологічний аналіз непорозумінь між родинами військовослужбовців та церковною громадою як чинника цивільної безпеки: об’єднувальні практики та механізми врегулювання в умовах війни. *Наукові записки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. Педагогіка і психологія*. 2026. № 1(7). С. 327–333. DOI: https://doi.org/10.32782/3041-1297/2026-1-46.

2. Фесик С., Фесик С. Програма возз’єднання родин після повернення військових додому «Готові до зустрічі». *Українська сім’я в міжкультурних та трансдисциплінарних вимірах сучасності* : зб. наук. праць наук.-практ. конф. (14–15 травня 2026 р.). Київ, 2026. С. 58–59.

СУЧАСНЕ ЗАСТОСУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОНЦЕПЦІЇ СЕЛЕСТЕНА ФРЕНЕ

Володарська Наталія Дмитрівна https://orcid.org/0000-0003-1223-718X

Дослідницькі пріоритети сучасної вітчизняної і зарубіжної науки лежать у площині інтеграції різних, а часто зовсім протилежних, концептуальних підходів і традицій навчання. Виникає необхідність розгляду особливостей застосування їх. Цікавою є педагогічна теорія Френе С., відомого французького педагога. Він висвітлював особливості класичної «традиційної школи» і пропонував власну систему освіти. В основі його педагогічної концепції була практика. В центрі якої є індивідуальні потреби дитини, які розвиваються в соціальному контексті. Основна увага в навчанні приділяється практиці. Сьогодення навчання ставить завдання – організувати процес отримання знань в кризових умовах війни. У Френе С. увага була спрямована на оснащенні, засобах освітньої діяльності. В часи Френе С. це були: розташувння шкільних столів, освітлення, інше. В наші часи –це компьютери, укриття під час бомбардування, забезпечення освітлення, підключення компьютерів, тощо. В часи Френе С. підтримувалась ідея створювати в межах шкільних аудиторій шкільні навчальні проекти, які мають певну цінність. Сучасність надає можливість залучення школярів в сучасні шкільні проекти. Спільна праця школярів має бути не тільки навчальною, але й певним

продуктом (який можна пропонувати іншим, на продаж). Це може бути продуктом в грантових програмах, певні створені речі на продаж або волонтерська діяльність, тощо. В умовах війни це стає особливо важливим, коли створюється спільний продукт для інших (військових, цивільних, які це потребують). Найважливішим постає спільна праця, цінність зробленого, того, що потрібно. В умовах війни загострюється потреба робити «потрібне». Відповідно до теорії Френе С. педагогіки діяльності, учень має розуміти, що ці кошти він заробив і в співпраці з іншими. В сучасному розумінні, це результат кооперування з іншими.

Для сучасної освіти, можна віднести три принципа його педагогічної теорії: практичність, колективна співпраця, науковість. Практика як ресурс застосування отриманих знань, співпраця з іншими як вміння взаємодії, комунікативні навики, науковість як ресурс освоєння бази знань. Науковий підхід в навчанні реалізується через розкриття матеріалу в формі прикладів його застосування в реальному житті. Це і створення інтерактивних ігор, виставкових павільйонів сучасної техніки, де є можливість розглянути ті чи інші закони фізики, математики, природознавства. Відтворення певних законів в наглядному доступі і засвоєння користі цих законів для суспільства. Наприклад, в засвоєнні законів природи розглядається користь збереження природних ресурсів при використанні продуктів їх переробки, розумне використання і відновлення цих ресурсів. Особливо актуальним постає питання збереження рослин, популяції тварин. Саме приклади знищення різних популяцій тварин, видів рослин дає більш глибоке розуміння відновлення природних ресурсів. Дослідницька діяльність активізує науковість навчання в сучасних умовах. Ці педагогічні принципи Френе С. корелюють з діяльнісною теорією вітчизняної психології, теорією розвитку, теорією зони найближчого розвитку. Дослідження Костюка Г., визначаючи зони найближчого розвитку особистості спрямовували педагогіку на розвиток активного члена суспільства [1]. Учень повинен отримати від школи щось, що дозволить йому краще реалізуватись в суспільстві. Ця реалізація неможлива

без отриманих знань, без навичок взаємодії з іншими і практики застосування цих знань. Сучасний стан навчання в умовах війни стикається з новими вимогами навичок консолідації в кризових ситуаціях, дисциплінованість у виконанні вимог, щодо поведінки під час повітряної тривоги.

Як визначає вітчизняний дослідник Хромець В., досліджуючи теорію Френе С., дитині притаманне не тілька гра з іграшкою. «Багато дітей люблять гратись речами, що є іграшками не за призначенням» [15, 2]. Це може бути звичайний посуд, предмети прибирання, інше. Він це пояснював інстинктивним потягом дитини до праці, а не до гри. Тож потрібно допомагати дитині виявляти цей інстинкт у реальній праці. Батькам необхідно допомагати дитині виявляти потяг до тієї чи іншої діяльності. Праця також має ігровий характер і організація її стає завданням вчителів і батьків. Правильно організоване навчання і виховання в закладах освіти нівелюють негативний вплив батьків. Особливо у випадках відсутності батьків, батьків з певними залежностями (алкогольною, хімічною, іншою).

Принципи педагогічної теорії Френе С. стосуються і вищої школи. На прикладі підготовки студентів майбутніх психологів актуальними є практичні заняття та проходження практики в центрах психологічного консультування, психотерапії. Саме поєднання лекційних занять і практичних дає можливість поєднати практичність, колективну співпрацю і науковість. В емпіричному дослідженні взяло участь 100 студентів чоловічої та жіночої статі, віком від 17 до 45 років. Проводилось визначення копінг-стратегій, рівня внутрішньої ресурсності та апробація методів відновлення внутрішніх ресурсів особистості в групах студентів Київського політехнічного університету ім. Ігоря Сікорського КПІ на заняттях курсу «Психологічне консультування, супровід, психотерапія» та «Основи гештальт-терапії». На практичних заняттях (1 раз на тиждень по 3 години, другий семестр 2024р. 3 групи магістрів по 15 студентів) проводилось аналізування самостійних робіт студентів по опису їх власного життєвого досвіду, під час яких випробовувались різні методи деконструкції усталених типів реагування особистості. Проводились практичні заняття за

правилами терапевтичних груп, були апробовані технології деконструкції типів реагування особистості в кризових ситуаціях.

Список використаних джерел.

1. Г.С. Костюк – особистість, вчений, громадянин / за ред. акад. С.Д. Максименка ; упоряд. канд. психол. наук В.В. Андрієвська. – К.: Ніка-Центр, 2010. – 216 с. https://irbis-nbuv.gov.ua/ulib/item/UKR0004352

1. Хромець В. Селестен Френе: педагогічна концепція. –К., 2023.-48с.

ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА ТА РОЗВИТОК ОСОБИСТІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ВИКЛИКІВ

Воронова Ольга Юріївна (м. Мукачево)

ORCID ID 0000-0002-6504-240X

Барчій Магдалина Степанівна (м. Мукачево)

ORCID ID 0000-0002-7762-0959

Романова Віра Сергіївна (м. Мукачево)

Проблема психологічної підтримки та розвитку особистості набуває особливої актуальності в умовах екстремальної та невизначеної освітньої реальності, яка характеризується динамічними змінами, підвищеним психоемоційним навантаженням, нестабільністю та необхідністю постійної адаптації. За таких обставин особливого значення набуває збереження психологічного благополуччя особистості, підтримка її здатності до саморегуляції, адаптації та конструктивного подолання складних життєвих і освітніх ситуацій. Водночас психологічна підтримка в освітньому середовищі має розглядатися не лише як засіб подолання негативних наслідків кризових ситуацій, а і як важлива умова розвитку внутрішнього потенціалу особистості, її самореалізації, збереження суб’єктності та здатності ефективно функціонувати в умовах невизначеності. У зв’язку з цим актуальним є пошук і обґрунтування психологічних умов та практичних засобів підтримки, які сприятимуть не лише подоланню актуальних труднощів, а й забезпечуватимуть можливості для подальшого особистісного розвитку в умовах екстремальної освітньої реальності.

Поділяємо погляди О. А. Доценко щодо психологічного ресурсу особистості, який надзвичайно важливий в умовах екстремальної та невизначеної освітньої реальності. Дослідниця розглядає ресурс як важливу психологічну категорію, пов’язану з можливостями особистості долати складні обставини, підтримувати внутрішню стійкість та забезпечувати подальший особистісний розвиток. Важливим є розмежування понять «психологічний ресурс» і здатність до його використання: ефективність ресурсу визначається не лише його наявністю, а й можливістю особистості усвідомлювати, актуалізувати та мобілізувати його відповідно до вимог ситуації [1].

У контексті екстремальної освітньої реальності це положення набуває особливого значення, оскільки тривала невизначеність, нестабільність і підвищене психоемоційне навантаження потребують від особистості постійної мобілізації внутрішніх і зовнішніх можливостей. Відтак психологічна підтримка має передбачати не лише зниження негативного впливу стресогенних чинників, а й створення умов для усвідомлення та актуалізації ресурсів особистості, розвитку її здатності до саморегуляції, адаптації, конструктивного подолання труднощів і саморозвитку. У цьому контексті психологічна підтримка постає як процес створення умов, за яких особистість може зберігати суб’єктність, використовувати власні ресурси, адаптуватися до невизначеності та продовжувати особистісний розвиток навіть за несприятливих освітніх обставин.

Важливим для розуміння психологічної підтримки особистості в умовах невизначеної освітньої реальності є дослідження Т. І. Пономаренко, присвячені проблемам стресостійкості, емоційного інтелекту та копінг-стратегій. Авторка розглядає невизначеність як умову, що актуалізує адаптаційні можливості особистості та потребує мобілізації її психологічних ресурсів. Особливого значення при цьому набуває емоційний інтелект, який пов’язаний із вибором та ефективністю стратегій подолання стресових ситуацій [2].

У контексті освітнього середовища це положення є особливо значущим, оскільки постійна непередбачуваність і зміна умов навчання підвищують вимоги до емоційної саморегуляції та адаптивності здобувачів освіти. Здатність усвідомлювати власні емоційні стани, розуміти емоції інших та регулювати емоційні реакції створює передумови для більш конструктивного подолання стресу та вибору адаптивних копінг-стратегій.

Отже, відповідно до такого підходу, психологічна підтримка в умовах невизначеності має бути спрямована на розвиток емоційної компетентності, стресостійкості та адаптивних способів подолання труднощів. Її завдання полягає не лише у зниженні актуального психоемоційного напруження, а й у формуванні психологічних ресурсів, які забезпечують здатність особистості зберігати ефективність функціонування, адаптуватися до змін і продовжувати особистісний розвиток у складних освітніх умовах.

З метою визначення рівня стресового навантаження та оцінювання стресостійкості було проведено дослідження серед здобувачів вищої освіти спеціальності «Психологія». Особливу увагу приділено здатності майбутніх фахівців адаптуватися до стресогенних чинників освітнього середовища та зберігати психоемоційну рівновагу в умовах невизначеності. Для дослідження використано методику визначення стресостійкості та соціальної адаптації Д. Холмса і К. Раге.

Результати засвідчили переважання порогового рівня опору стресу у 46% респондентів. Це може вказувати на помірне стресове навантаження, за якого наявні адаптаційні ресурси загалом забезпечують належне функціонування, проте потребують підтримки для запобігання психоемоційному виснаженню. Високий рівень опору стресу виявлено у 33% здобувачів, що свідчить про відносно сприятливі можливості протидії стресогенним чинникам та адаптації до змін. Натомість у 21% респондентів зафіксовано низький рівень стресостійкості, що може свідчити про підвищену вразливість до тривалого стресового впливу та потребу в додатковій психологічній підтримці.

Отже, отримані результати відображають неоднорідність рівнів стресостійкості здобувачів спеціальності «Психологія» та підкреслюють важливість розвитку навичок саморегуляції, збереження психологічних ресурсів і формування конструктивних стратегій подолання стресу. Особливого значення набуває створення психологічно безпечного освітнього середовища та забезпечення доступу до своєчасної психологічної підтримки, що сприятиме особистісному благополуччю здобувачів і формуванню їхньої професійної готовності до майбутньої діяльності.

Таким чином, отримані результати підтверджують актуальність ресурсного підходу до психологічної підтримки особистості в умовах освітньої невизначеності. Виявлений розподіл рівнів опору стресу свідчить про неоднорідність адаптаційних можливостей досліджуваних і необхідність диференційованої психологічної підтримки, спрямованої на актуалізацію внутрішніх ресурсів, розвиток саморегуляції та формування конструктивних стратегій подолання стресових ситуацій.

Список використаних джерел

1. Доценко О.А. Психологічний ресурс особистості як наукова парадигма. Вчені записки ТНУ ім. В.І. Вернадського. *Серія Психологія. 2020. Т. 31(70). № 4.* С. 22-27 DOI https://doi.org/10.3283 8/2709-3093/2020.4/03

2. Пономаренко А. В. Роль саморегуляції та резильєнтності у підтримці психологічного благополуччя населення України в умовах російської збройної агресії. Психологічна підтримка в умовах війни: теорія та практика подолання криз : колект. монограф. ; за заг. ред. Л. М. Прісняковоїї. Дніпро : ЛІРА, 2025. 185 с.

ПСИХОЛОГІЧНІ РЕСУРСИ ПОДОЛАННЯ ПОСТТРАВМАТИЧНОГО СТРЕСУ У ВІЙСЬКОВИХ ТА ЧЛЕНІВ ЇХНІХ РОДИН

Галас Віталій Степанович (м. Київ)

Науковий керівник – Коробанова Ольга Леонідівна (м.Київ)

ORCID ID: 0000-0003-3539-871X

Військовий досвід може супроводжуватися нав’язливими спогадами, порушеннями сну, підвищеною тривожністю та труднощами у взаєминах.

Психологічні наслідки травматичних подій можуть позначатися не лише на військовослужбовцях, а й на їхніх близьких. Подолання цих труднощів потребує особистих ресурсів, соціальної підтримки та, за потреби, професійної допомоги.

Важливим ресурсом відновлення є соціальна підтримка. Метааналіз 35 публікацій, що охопили 19 073 учасників із числа військових і ветеранів, які брали участь у бойових діях, виявив зв’язок сприйманої соціальної підтримки з психологічним благополуччям. У вибірках із ймовірним посттравматичним стресовим розладом (ПТСР) середній показник соціальної підтримки був нижчим, ніж у загальній сукупності досліджень: 44,40 проти 54,40 бала [1]. Ці результати підкреслюють значення підтримувальних стосунків, хоча самі по собі не доводять причинно-наслідкового зв’язку.

Для військових важливими ресурсами є навички емоційної саморегуляції, відчуття контролю над повсякденними діями, підтримка побратимів і доступ до фахової психологічної допомоги. Для членів родини особливого значення набувають розуміння можливих наслідків травматичного досвіду, навички спілкування та вміння встановлювати особисті межі.

Систематичний огляд 25 публікацій про підтримку партнерів ветеранів із ПТСР засвідчив, що досліджувані втручання охоплюють психоосвіту, психологічну допомогу та роботу з подружніми взаєминами [2]. Водночас підтримка близьких не повинна перетворюватися на покладання на них повної відповідальності за відновлення військового. Члени родини також можуть потребувати окремої психологічної допомоги.

Основні ресурси подолання посттравматичного стресу порівняно в таблиці 1.

Таблиця 1

Порівняльна характеристика психологічних ресурсів подолання посттравматичного стресу

Ресурс	Основна функція	Особливості застосування
Особистісні ресурси	Емоційна саморегуляція, відновлення відчуття контролю	Добір стратегій відповідно до стану та можливостей людини
Соціальна підтримка	Зменшення ізоляції, відчуття належності й безпеки	Підтримувальні стосунки з близькими та побратимами [1]
Психоосвіта	Розуміння реакцій на травматичні події	Допомагає розпізнавати труднощі й визначати потребу в допомозі [2]
Професійна психологічна допомога	Робота із симптомами та порушеннями повсякденного функціонування	Індивідуальний вибір доказових методів допомоги
Сімейна підтримка	Поліпшення взаєморозуміння та комунікації	Потребує врахування потреб військового й членів родини [2]

Аналіз таблиці 1 показує, що особистісні ресурси допомагають регулювати власні реакції, соціальна підтримка зменшує відчуття ізоляції, а психоосвіта сприяє розумінню наслідків травматичного досвіду. Професійна допомога необхідна, коли симптоми зберігаються, посилюються або заважають повсякденному життю. Сімейна підтримка може сприяти відновленню взаємин, але має враховувати психологічний стан усіх членів родини. Жоден із цих ресурсів не є універсальним і не замінює лікування за наявності ПТСР.

Важливо враховувати, що потреба в різних видах підтримки може змінюватися залежно від стану людини та обставин її життя. На початкових етапах відновлення значущими можуть бути відчуття безпеки, допомога в повсякденних справах і підтримка довірених осіб. Якщо психологічні труднощі зберігаються або обмежують повсякденне функціонування, важливо своєчасно звернутися до фахівця. При цьому підтримка родини має поєднуватися з повагою до особистих меж військового та потребами самих близьких, щоб відповідальність за відновлення не покладалася лише на сім’ю.

Висновки. Подолання посттравматичного стресу у військових і членів їхніх родин потребує поєднання особистісних ресурсів, соціальної підтримки,

психоосвіти та професійної допомоги. Важливо підтримувати не лише військового, а й близьких, які переживають наслідки травматичного досвіду та адаптуються до змін у сімейному житті. Перспективним напрямом подальших досліджень є вивчення того, як доступність підтримки та якість сімейної комунікації пов’язані з психологічним відновленням в українських умовах війни.

Примітка щодо використання цифрових інструментів. Платформа Consensus застосовувалася для пошуку й навігації в літературних джерелах (з подальшою верифікацією джерел автором). Системи штучного інтелекту (ChatGPT (OpenAI) / Claude (Anthropic)/ Gemini (Google) використовувалися як допоміжний інструмент редакторського супроводу для структурування та стилістичного коригування тексту. Постановка проблеми, інтерпретація результатів та формулювання висновків належать виключно автору.

Список використаних джерел

1. Grover L. E., Williamson C., Burdett H. et al. Level of perceived social support, and associated factors, in combat-exposed (ex-)military personnel: a systematic review and meta-analysis. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*. 2024. Vol. 59. P. 2119–2143. DOI: https://doi.org/10.1007/s00127-024-02685-3. Електронний доступ: https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC11522048/.

1. Turgoose D., Murphy D. A systematic review of interventions for supporting partners of military Veterans with PTSD. *Journal of Military, Veteran and Family Health*. 2019. Vol. 5, No. 2. Електронний доступ: https://doi.org/10.3138/jmvfh.2018-0035.

2. Lee M., Hwang S., Lee J. Non-pharmacological interventions for mental health among partners of military members and Veterans: A systematic review. *Journal of Military, Veteran and Family Health*. 2025. Vol. 11, No. 3. P. 139–152. DOI: https://doi.org/10.3138/jmvfh-2023-0111. Електронний доступ: https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC13293016/.

САМОРЕГУЛЯЦІЯ ОСОБИСТОСТІ ЯК РЕСУРС ПРОФІЛАКТИКИ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ В УМОВАХ ВИСОКОСТРЕСОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Гандзюк Олена Вікторівна (Київ)
Губіна Алла Анатоліївна (Київ)
ORCID ID 0009-0007-3220-463X

Актуальність. Діяльність фахівців сектору безпеки й оборони, рятувальників та екстремальних психологів пов’язана з високою відповідальністю, ризиком і необхідністю приймати рішення за дефіциту часу. Тривалий вплив професійних стресорів за недостатніх можливостей відновлення може сприяти психоемоційному виснаженню та підвищувати ризик професійного вигорання [3]. Дослідження екстремальних психологів Збройних сил України, Національної поліції та Державної служби України з надзвичайних ситуацій засвідчило, що більш ніж у третини респондентів виявлено високий рівень емоційного вигорання, пов’язаний, зокрема, з обсягом навантаження та частотою роботи з учасниками бойових дій [1]. Попри увагу дослідників до саморегуляції як чинника адаптації до професійного стресу, потребує подальшого теоретичного осмислення співвідношення короткочасної стабілізації психоемоційного стану під час виконання завдань і довготривалого відновлення, спрямованого на профілактику професійного вигорання.

Мета роботи — теоретично проаналізувати саморегуляцію особистості як ресурс профілактики професійного вигорання у високострес овій діяльності та систематизувати чинники її ефективності.

Здатність зберігати працездатність за підвищених ризиків пов’язують зі стресостійкістю як рисою особистості, що охоплює психоемоційну стійкість і врівноваженість та дає змогу протистояти труднощам і несприятливим впливам середовища [2]. Психологічну саморегуляцію розглядають як важливий ресурс профілактики професійного вигорання, оскільки вона сприяє контролю емоційних реакцій, зниженню психоемоційного напруження та

підтриманню психологічної рівноваги. Пєтухова І. О., Хомутовська Л. С. та Степаненко А. П. наголошують на значенні саморегуляції для запобігання синдрому професійного вигорання медичних працівників. У контексті високостресової діяльності це дає підстави розглядати саморегуляцію як ресурс відновлення психологічних сил і збереження професійної працездатності [4].

Отже, подолання вигорання передбачає поступовий перегляд власних способів регуляції на основі зворотного зв’язку про їхню результативність.

Серед способів, які фахівці сектору безпеки й оборони використовують для регулювання емоцій, виокремлюють контроль дихання, переосмислення складних ситуацій, переключення уваги та адаптивні способи долання стресу [3]. Їх ефективність залежить не лише від особистих здібностей, а й від рівня професійної підготовки, підтримки колективу та організованого психологічного супроводу [3]. Стратегії саморегуляції поділяють на когнітивні, емоційні, поведінкові та професійні: когнітивні стратегії можуть сприяти переходу від панічних реакцій до більш конструктивного планування дій, другі стабілізують психоемоційний стан, треті спираються на сон, фізичну активність і взаємодію з колегами, четверті пов’язані з тренуванням у ризикових умовах [3].

Специфіка високостресової діяльності полягає передусім у дефіциті часу. Саморегуляція тут має бути швидкою, економною та відтворюваною у процесі виконання завдання. З огляду на це прості прийоми, як-от контроль дихання чи переключення уваги, виконують роль «першої допомоги» в самій ситуації, тоді як глибша робота над виснаженням – переосмислення пережитого, відновлення ресурсів, перегляд професійних цілей – потребує окремих періодів відновлення поза безпосереднім навантаженням. Така послідовність є узагальненням автора на основі наведених джерел і потребує емпіричної перевірки.

Подолання вигорання відрізняється й залежно від шляху фахівця до діяльності. Одні свідомо обирають професію та проходять тривалу підготовку,

що включає розвиток стресостійкості й навичок контролю емоцій. Інші потрапляють у бойові умови вимушено, наприклад унаслідок мобілізації, і стикаються з раптовим навантаженням, що вимагає швидко знайти стратегії зниження тривоги [3]. У першому випадку йдеться переважно про корекцію вже наявних способів регуляції, у другому – про формування базових навичок.

Особистісні зусилля ефективніші за підтримки з боку середовища. Тренінгова програма на основі методів самопізнання та самодопомоги Н. Пезешкіана, апробована на екстремальних психологах, спрямована на запобігання й мінімізацію вигорання та формування стресостійкості й толерантності до деформуючих впливів роботи [1]. Регулярні тренінги, психопрофілактичні програми та безпечне середовище підвищують емоційну стійкість і знижують ризик професійного вигорання [3].

Висновки. Саморегуляція є одним із провідних особистісних ресурсів подолання вигорання у високостресовій діяльності. Її специфіка зумовлена дефіцитом часу, потребою поєднувати швидкі прийоми в ситуації з відновленням поза нею, різним професійним шляхом фахівців та залежністю від організаційної підтримки. Перспективою подальших досліджень є емпіричне вивчення динаміки вигорання залежно від індивідуальних стилів саморегуляції.

Список використаних джерел

1. Босько В. І., Лефтеров В. О. Емоційне вигорання екстремальних психологів: концептуалізація, дослідження та профілактика : монографія. Київ : ФОП Гуляєва В. М., 2023. 248 с.

2. Вадзюк С. Н., Сас В. В. Особливості вольової саморегуляції у військових із різною стресостійкістю. Здобутки клінічної і експериментальної медицини. 2023. № 1. С. 53–59.

3. Колодяжна А. В., Білоножко Н. Й., Палясний В. П. Психологічні механізми емоційної саморегуляції фахівців сектору безпеки й оборони в екстремальних умовах. Перспективи та інновації науки. 2025. № 12 (58). С. 3646–3657.

4. Пєтухова І. О., Хомутовська Л. С., Степаненко А. П. Психологічна саморегуляція як засіб профілактики синдрому професійного вигорання медичних працівників. Журнал сучасної психології. 2026. № 1. С. 68–74.

ВЗАЄМОЗВ’ЯЗОК САМОЦІННОСТІ ТА СТАВЛЕННЯ ДО ВЛАСНОГО ТІЛА У МОЛОДИХ ЖІНОК

Гербін Діана Володимирівна, (Київ)
Губіна Алла Анатоліївна (Київ)
ORCID ID 0009-0007-3220-463X

Самоцінність є психологічним конструктом, що відображає усвідомлення людиною власної цінності незалежно від зовнішнього оцінювання та пов’язаний із благополуччям особистості. Одним із аспектів самосприйняття є ставлення до власного тіла. Особливої актуальності ця проблема набуває в молодому віці, коли відбувається становлення особистісної ідентичності, формування системи цінностей і визначення власного місця в соціальному середовищі. Поширення соціальних мереж та ідеалізованих образів зовнішності може посилювати соціальне порівняння й незадоволеність власним тілом [3; 4].

Мета роботи – теоретично проаналізувати особливості взаємозв’язку самоцінності та ставлення до власного тіла у молодих жінок.

У межах цієї роботи самоцінність розглядається як усвідомлення власної значущості, яке не залежить виключно від відповідності соціальним очікуванням або стандартам зовнішності. Вона передбачає визнання власних потреб, прийняття індивідуальних особливостей і збереження відчуття особистої цінності за різних обставин. Водночас самоцінність не варто ототожнювати із самоприйняттям і самооцінкою. У дослідженні Миколенко Н. та Плескача Б. розглянуто психометричні характеристики методики діагностики самоцінності та виокремлено відповідні складові цього конструкта. Автори наголошують на відмінності між самоцінністю і самоприйняттям як психологічними явищами [1]. Це розмежування важливе для дослідження ставлення до власного тіла, оскільки прийняття зовнішності може бути пов’язаним із загальним відчуттям власної значущості, але не вичерпує його змісту.

Ставлення до власного тіла є багатокомпонентним психологічним конструктом, що охоплює сприйняття зовнішності, емоційні переживання щодо тілесності та оцінювання окремих характеристик тіла. Рудницька С. та Колярова А. розглядають тілесний досвід у контексті самоприйняття особистості. Авторки визначають його складовими тілесні відчуття, тілесні уявлення та тілесні практики, а також пропонують модель рефлексії тілесного досвіду, що охоплює ідентифікаційний, інтерпретаційний і смисловий рівні [2]. Такий підхід дає змогу розглядати ставлення до тіла не лише як оцінювання зовнішності, а й як усвідомлення власного тілесного досвіду та його інтеграцію в цілісне уявлення про себе.

Важливе значення має дослідження психосоціальних чинників формування образу тіла у жінок. Портнягіна М. виявила зв’язок між показниками образу тіла, самооцінкою, психологічним благополуччям і рівнем стресу. У дослідженій вибірці з 61 жінки віком від 24 до 59 років показники образу тіла позитивно корелювали із самооцінкою ($r = 0,414$; $p < 0,01$) та психологічним благополуччям ($r = 0,225$; $p < 0,05$), тоді як зі стресом спостерігався негативний зв’язок ($r = –0,242$; $p < 0,05$) [3]. Отримані результати засвідчують зв’язок образу тіла з окремими психологічними показниками. Водночас ці дані стосуються самооцінки й образу тіла, тому їх не можна безпосередньо трактувати як доказ взаємозв’язку саме самоцінності та ставлення до власного тіла.

Окремим аспектом проблеми є вплив соціокультурного середовища на сприйняття зовнішності. Портнягіна М. зазначає, що стандарти краси, поширені в медіа та соціальних мережах, можуть посилювати психологічний тиск і сприяти формуванню негативного образу тіла [3]. У цьому контексті особливого значення набуває здатність особистості відокремлювати власну цінність від оцінювання зовнішності. Якщо зовнішнє схвалення стає основним критерієм самосприйняття, невідповідність ідеалізованим стандартам потенційно може супроводжуватися самокритикою та незадоволеністю тілом.

Проте характер цього зв’язку може залежати від індивідуального досвіду, соціального оточення та особистісних ресурсів.

Для дослідження ставлення до власного тіла Хомуленко Т. та Лесніченко Н. розробили семантичний диференціал, спрямований на оцінювання емоційного ставлення до тіла, сили цього ставлення та активності [4]. Такий підхід дає змогу розглядати тілесне самосприйняття за кількома параметрами й доповнює оцінювання загальної задоволеності зовнішністю. Поєднання цих методик може бути використане для емпіричного дослідження взаємозв’язку самоцінності та ставлення до тіла. Водночас перед практичним застосуванням методик необхідно перевірити їхню відповідність віку, характеристикам вибірки та меті дослідження.

Отже, взаємозв’язок самоцінності та ставлення до тіла у молодих жінок потребує подальшого вивчення. Аналіз наукових джерел дає підстави розглядати тілесний досвід, самоприйняття, соціокультурні стандарти зовнішності та психологічне благополуччя як значущі аспекти цієї проблематики. Подальші дослідження мають передбачати емпіричну перевірку цього взаємозв’язку та визначення чинників, що сприяють прийняттю себе незалежно від зовнішніх стандартів.

Список використаних джерел

1. Миколенко Н. В., Плескач Б. В. Розробка методики діагностики самоцінності: надійність та валідність. Молодий вчений. 2024. № 5 (129). С. 62–71.

2. Рудницька С. Ю., Колярова А. Психологічні особливості рефлексії тілесного досвіду як засіб самоприйняття особистості. Вісник Національного університету оборони України. 2023. № 5 (75). С. 136–142.

3. Портнягіна М. Психосоціальні чинники формування негативного сприйняття образу тіла у жінок. Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Психологія. 2025. № 1 (21). С. 104–108.

4. Хомуленко Т. Б., Лесніченко Н. П. Семантичний диференціал «Ставлення до тіла». Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія. 2024. Вип. 70. С. 183–197.

5. Василевський В. С. Шкала оцінки задоволеності власним тілом у жінок. Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія. 2026. Вип. 73. С. 155–167.

НАВЧАЛЬНА МОТИВАЦІЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЇ СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Гомонюк Володимир Олександрович (м. Київ)
http://orcid.org/0000-0003-3465-2798

У сучасних психологічних дослідженнях мотивація розглядається не лише як кількісна характеристика сили прагнення до навчання, а передусім як багатовимірне явище, що відрізняється за якістю та джерелами спонукання. Значення мають внутрішній інтерес до навчання, усвідомлення особистої цінності освітньої діяльності, прагнення до розвитку компетентності, а також зовнішні стимули, пов’язані з оцінюванням, винагородами або уникненням негативних наслідків.

Важливі результати щодо співвідношення різних типів навчальної мотивації отримано в метааналізі J. L. Howard та співавторів, який охопив 344 вибірки та понад 223 тисячі учасників. Автори встановили, що внутрішня мотивація та мотивація, заснована на усвідомленні особистої цінності навчання, пов’язані з позитивними освітніми результатами. Зокрема, внутрішня мотивація асоціювалася з навчальною успішністю та психологічним благополуччям, тоді як усвідомлення особистої значущості навчання було особливо пов’язане з наполегливістю у досягненні освітніх цілей. Натомість переважання зовнішньої регуляції, заснованої на винагородах або уникненні покарання, не продемонструвало такого самого позитивного зв’язку з навчальними результатами [1].

Ці результати дають підстави розглядати навчальну мотивацію як важливий компонент ефективної освітньої діяльності. При цьому особливого значення набуває не просто наявність мотивації, а її автономність. Якщо здобувач освіти сприймає навчальну діяльність як особисто значущу, бачить її

зв’язок із власними цілями та професійними перспективами, то його залученість має більш стійкий характер.

Суттєве доповнення до цього підходу представлено в метааналізі J. S. Bureau та співавторів, присвяченому чинникам автономної та контрольованої мотивації. Аналіз 144 досліджень за участю понад 79 тисяч здобувачів освіти показав важливість задоволення трьох базових психологічних потреб: автономії, компетентності та пов’язаності з іншими. Найбільш виражений позитивний зв’язок із самодетермінованою мотивацією продемонструвала потреба в компетентності, за нею – автономія та пов’язаність [2].

У контексті сучасного освітнього середовища це означає, що підтримка мотивації здобувачів освіти потребує створення умов, у яких вони можуть відчувати себе суб’єктами власної навчальної діяльності. Важливими є можливість здійснювати вибір, розуміння мети навчальних завдань, отримання конструктивного зворотного зв’язку та переживання власної компетентності. Водночас значущою залишається якість взаємодії з викладачами та іншими учасниками освітнього процесу. Підтримувальне освітнє середовище може сприяти формуванню більш автономної мотивації та позитивнішому ставленню до навчання.

Систематичний огляд E. Ratinho та C. Martins, присвячений використанню гейміфікованих стратегій у середній та вищій освіті, показав, що гейміфікація є одним із напрямів, який активно досліджується у зв’язку з мотивацією та залученістю здобувачів освіти. Її потенціал пов’язаний із використанням ігрових механік для підтримки активності, інтересу та участі в навчальному процесі [3].

Разом із тим цифрова трансформація освітнього середовища створює і нові мотиваційні виклики. Надлишок інформації, необхідність самостійно організовувати навчальну діяльність, постійне переключення між різними цифровими ресурсами можуть ускладнювати підтримання стійкої уваги та навчальної активності. Тому ефективність сучасних освітніх технологій

значною мірою залежить від того, наскільки вони відповідають психологічним потребам здобувачів освіти та сприяють їхній суб’єктності.

Важливим завданням освітнього процесу є також поступовий перехід від зовнішнього стимулювання до більш автономних форм мотивації. Здобувач освіти може спочатку виконувати навчальні завдання заради оцінки, вимог викладача або уникнення негативних наслідків. Проте більш стійка залученість формується тоді, коли навчальна діяльність набуває для нього особистого значення. Усвідомлення зв’язку між навчанням, майбутньою професійною діяльністю та особистісним розвитком сприяє формуванню внутрішньо прийнятих мотивів.

Отже, сучасна навчальна мотивація є складним психологічним утворенням, на яке впливають як індивідуальні характеристики здобувача освіти, так і особливості освітнього середовища. Сучасні емпіричні дослідження підтверджують значущість автономної мотивації, відчуття компетентності, можливості самостійного вибору та позитивної взаємодії з учасниками освітнього процесу. Цифрові та гейміфіковані технології можуть доповнювати традиційні способи підтримки навчальної активності, однак їх ефективність залежить від способу інтеграції в освітній процес.

Таким чином, підтримка навчальної мотивації в умовах трансформації освіти передбачає не стільки посилення зовнішнього контролю та стимулювання, скільки створення умов для усвідомленої участі здобувача освіти у власній навчальній діяльності. Перспективним напрямом подальших досліджень є вивчення взаємозв’язку автономної мотивації, цифрового освітнього середовища та здатності здобувачів освіти самостійно організовувати навчальну діяльність у ситуаціях швидких змін.

Примітка щодо використання цифрових інструментів. Система штучного інтелекту (**GPT-5.6 Luna, безкоштовна версія)** використовувалась як допоміжний інструмент редакторського супроводу для структурування та стилістичного коригування тексту. Постановка проблеми, інтерпретація результатів та формулювання висновків належать виключно автору.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Howard J. L., Bureau J. S., Guay F., Chong J. X. Y., Ryan R. M. Student motivation and associated outcomes: A meta-analysis from self-determination theory. *Perspectives on Psychological Science*. 2021. Vol. 16, No. 6. P. 1300–1323. DOI: 10.1177/1745691620966789.

2. Bureau J. S., Howard J. L., Chong J. X. Y., Guay F. Pathways to student motivation: A meta-analysis of antecedents of autonomous and controlled motivations. *Review of Educational Research*. 2022. Vol. 92, No. 1. P. 46–72. DOI: 10.3102/00346543211042426.

3. Ratinho E., Martins C. The role of gamified learning strategies in student's motivation in high school and higher education: A systematic review. *Heliyon*. 2023. Vol. 9, No. 8. e19033. DOI: 10.1016/j.heliyon.2023.e19033.

ПСИХОЛОГІЧНА АДАПТАЦІЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ДО ЗМІН У СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Горбачов Вадим Олександрович (м. Київ)

orcid.org/0000-0003-4598-1298

Сучасне освітнє середовище характеризується динамічними змінами, зумовленими цифровізацією, поширенням дистанційного та змішаного навчання, оновленням освітніх технологій, зміною форм комунікації та зростанням вимог до самостійності здобувачів освіти. Такі трансформації створюють нові можливості для навчання, однак водночас потребують від особистості здатності швидко пристосовуватися до нових умов. У зв’язку з цим психологічна адаптація здобувачів освіти є важливою передумовою ефективного включення в освітній процес та збереження психологічного благополуччя.

Адаптацію в психології розглядають як процес пристосування людини до змін середовища шляхом перебудови поведінки, діяльності та взаємодії з оточенням. Водночас адаптація не зводиться лише до пасивного пристосування. Вона передбачає активну взаємодію особистості із середовищем, пошук нових способів діяльності та використання власних психологічних ресурсів. У контексті освіти це означає здатність здобувача не

тільки приймати зміни, а й активно організовувати власну навчальну діяльність відповідно до нових вимог.

Особливої актуальності проблема психологічної адаптації набуває за умов переходу до дистанційних та змішаних форматів навчання. Зміна звичного способу організації освітнього процесу може вимагати від студентів розвитку нових навичок самоорганізації, планування часу та самоконтролю. Водночас зменшення безпосереднього контакту з викладачами й одногрупниками може змінювати звичний характер соціальної взаємодії. Тому успішність адаптації залежить не лише від технічної можливості користуватися цифровими ресурсами, а й від психологічної готовності до зміни способу навчання.

Важливим компонентом адаптації є здатність особистості до саморегуляції. У нових освітніх умовах здобувачеві часто доводиться самостійно визначати послідовність виконання завдань, контролювати терміни та підтримувати необхідний рівень навчальної активності. Недостатня сформованість таких навичок може призводити до відкладання завдань, накопичення навчального навантаження та підвищення емоційного напруження. Навпаки, планування та структуризація навчальної діяльності сприяють формуванню відчуття контролю над ситуацією.

Значну роль у процесі адаптації відіграє академічна самоефективність. А. Бандура розглядав самоефективність як переконання людини у власній здатності організувати та виконати необхідні дії для досягнення визначених результатів [1]. У навчальному середовищі вона може проявлятися у впевненості здобувача у здатності опанувати складний матеріал, виконати завдання або пристосуватися до нової форми навчання. Висока самоефективність сприяє активнішому подоланню труднощів, тоді як сумніви у власних можливостях можуть посилювати тривожність та уникнення складних завдань.

Ще одним важливим чинником адаптації є соціальна взаємодія. Освітнє середовище виконує не лише навчальну, а й соціальну функцію. Взаємодія з

одногрупниками та викладачами допомагає здобувачеві отримувати інформацію, емоційну підтримку та зворотний зв’язок. Особливо це важливо в періоди значних змін, коли звичні способи організації навчання порушуються. Відчуття належності до освітньої спільноти може сприяти більш успішному включенню особистості в нові умови.

Адаптація також пов’язана зі здатністю конструктивно реагувати на невизначеність. Сучасне освітнє середовище може передбачати зміну розкладу, формату занять, способів оцінювання або організації комунікації. За таких умов здобувачеві необхідно бути готовим до перегляду власних планів та пошуку альтернативних способів виконання навчальних завдань. Дослідження толерантності до невизначеності показують, що ставлення людини до невизначених ситуацій є важливою психологічною характеристикою, яка може впливати на її емоційне реагування та поведінку [2].

Водночас надмірна кількість змін без достатньої психологічної та організаційної підтримки може ускладнювати процес адаптації. Постійна необхідність пристосовуватися до нових вимог може супроводжуватися втомою, зниженням мотивації та відчуттям нестабільності. Тому важливим завданням освітнього середовища є забезпечення зрозумілих правил, доступної комунікації та можливості отримувати необхідну допомогу.

Отже, психологічна адаптація здобувачів освіти до змін у сучасному освітньому середовищі є складним процесом, що передбачає перебудову навчальної поведінки, розвиток саморегуляції, прийняття нових умов та активне використання соціальних і особистісних ресурсів. Успішність адаптації залежить від поєднання індивідуальних характеристик здобувача та особливостей організації освітнього середовища. Важливими передумовами є академічна самоефективність, здатність до саморегуляції, толерантність до невизначеності та підтримувальна соціальна взаємодія.

Примітка щодо використання цифрових інструментів. Система штучного інтелекту (**GPT-5.6 Luna, безкоштовна версія)** використовувалась

як допоміжний інструмент редакторського супроводу для структурування та стилістичного коригування тексту. Постановка проблеми, інтерпретація результатів та формулювання висновків належать виключно автору.

Список використаних джерел

1. Bandura A. *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York : W. H. Freeman, 1997. 604 p.

2. Freeston M. H., Rhéaume J., Letarte H., Dugas M. J., Ladouceur R. Why do people worry? *Personality and Individual Differences*. 1994. Vol. 17, No. 6. P. 791–802.

3. Martin A. J., Marsh H. W. Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*. 2006. Vol. 43, No. 3. P. 267–281.

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ АУТОАГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ВІЙНИ

Грисенко Наталія Володимирівна (м. Дніпро)

ORCID ID 0000-0003-2896-0110

В умовах війни проблема збереження психологічного благополуччя підлітків набуває особливої актуальності. Тривала невизначеність, психоемоційне навантаження, зміни звичного соціального середовища та необхідність постійної адаптації до нових умов створюють додаткові виклики для психологічного розвитку. Особливо чутливим до таких впливів є підлітковий вік, для якого характерні активне формування ідентичності, переосмислення власного «Я», перебудова міжособистісних відносин та пошук способів самостійного подолання труднощів.

Одним із можливих проявів психологічного неблагополуччя є аутоагресивна поведінка. О. Б. Ігумнова та А. Р. Михайлов розглядають самодеструктивну поведінку як складний феномен, пов’язаний із взаємодією особистісних і соціальних чинників [1]. Водночас G. J. Lengel, B. A. Ammerman та J. J. Washburn наголошують на необхідності розмежування несуїцидального самоушкодження та суїцидальної поведінки [2]. Значущість емоційної сфери у формуванні самоушкоджувальної поведінки

підкреслюється також у систематичному огляді R. T. Liu та співавторів, які пов’язують її з труднощами емоційної регуляції [3]. Українські дослідники Л. А. Варава та О. М. Сіпайлова також звертають увагу на комплексний характер психологічних чинників самоушкодження у підлітковому віці [4].

Метою дослідження було визначення особливостей прояву аутоагресивної поведінки у підлітків в умовах війни.

Емпіричне дослідження проведено на вибірці з 63 підлітків віком 15–17 років, учнів 9–11 класів закладів загальної середньої освіти м. Дніпра. Для визначення проявів аутоагресивної поведінки використано Шкалу аутоагресивної поведінки Н. Польської. Додатково застосовано методики, спрямовані на вивчення суїцидального ризику, самоставлення, психічних станів та внутрішньоособистісної конфліктності.

За результатами дослідження встановлено, що 38% підлітків не мали самоушкоджувальних дій, у 41% спостерігалися ситуативні (епізодичні) прояви, а у 21% виявлено стійкі самоушкоджувальні дії. Отже, у дослідженій групі значна частина підлітків мала досвід самоушкоджувальної поведінки, причому її прояви відрізнялися за ступенем вираженості та стійкістю.

Для поглибленого аналізу було сформовано дві групи: 32 підлітки з відносно низьким та 31 — із високим рівнем аутоагресивної поведінки. Порівняльний аналіз показав, що підлітки з високим рівнем аутоагресії характеризувалися більш вираженими труднощами емоційно-особистісного функціонування. Зокрема, у них виявлено нижчі показники самоповаги, аутосимпатії, самоприйняття та глобального самоставлення і вищий рівень самозвинувачення. Також для цієї групи були характерними підвищені тривожність, фрустрація, агресивність та ригідність.

Високий рівень аутоагресивної поведінки супроводжувався і більшою вираженістю внутрішньоособистісної конфліктності. Найбільш суттєві відмінності виявлено за депресивними характеристиками та інтегральним показником внутрішньої конфліктності. Це дозволяє розглядати аутоагресивні

прояви не лише як окремі поведінкові дії, а як явище, що може виникати на тлі значного емоційного напруження та внутрішніх суперечностей.

Окремо було проаналізовано показники суїцидального ризику. Статистично значущі відмінності виявлено за почуттям неповноцінності та потворності, шкільними проблемами і проблемами вибору життєвого шляху, а також стосунками з оточуючими. Водночас за показником добровільного відходу із життя значущих відмінностей не встановлено. Таким чином, отримані результати підтверджують необхідність розмежування аутоагресивної та суїцидальної поведінки та обережного трактування самоушкоджувальних проявів у підлітків.

Узагальнення результатів дає підстави розглядати аутоагресивну поведінку підлітків як складний багатовимірний феномен, прояви якого можуть охоплювати безпосередньо самоушкоджувальні дії, емоційне напруження, негативне ставлення до себе та внутрішньоособистісні труднощі. В умовах війни особливої уваги потребує своєчасне виявлення таких проявів і створення можливостей для конструктивного переживання психологічного напруження.

Перспективними напрямами подальших досліджень є вивчення психологічних ресурсів підлітків, стратегій подолання стресу, емоційної саморегуляції та ролі соціальної підтримки у профілактиці аутоагресивної поведінки в умовах воєнних викликів.

Примітка щодо використання цифрових інструментів. Системи штучного інтелекту (ChatGPT (OpenAI)) використовувалися як допоміжний інструмент редакторського супроводу для структурування та стилістичного коригування тексту. Постановка проблеми, інтерпретація результатів та формулювання висновків належать виключно автору

Список використаних джерел

1. Ігумнова О. Б., Михайлов А. Р. Самодеструктивна поведінка як суспільно-культурний феномен. *Psychology Travelogs*. 2021. № 6. С. 88–95.

2. Lengel G. J., Ammerman B. A., Washburn J. J. Clarifying the definition of nonsuicidal self-injury: Clinician and researcher perspectives. *Crisis*. 2021. Mar;43(2). P. 119-126.

3. Liu R. T., Scopelliti K. M., Pittman S. K., Zamora A. S. Emotion dysregulation and non-suicidal self-injury: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*. 2019. Vol. 71. P. 44–57.

4. Варава Л. А., Сіпайлова О. М. Психологічні чинники виникнення самоушкодження у сучасних підлітків. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Психологія»*. 2021. Вип. 71. С. 56–64.

КОПІНГ-СТРАТЕГІЇ ПЕДАГОГІВ ЯК РЕСУРС ПОДОЛАННЯ СТРЕСУ ВІЙНИ: ЕМПІРИЧНИЙ ВИМІР

Гуменюк Галина Вадимівна (м. Київ)

ORCID ID 0000-0002-5406-3723

Повномасштабна війна суттєво змінила умови праці українських педагогів. До звичних професійних завдань додалася необхідність працювати в умовах воєнної небезпеки, повітряних тривог, дистанційного та змішаного навчання, вимушеного переміщення та підвищеного емоційного напруження. Водночас учителі самі переживають наслідки війни і разом із цим мають підтримувати освітній процес, взаємодіяти з учнями та їхніми родинами, реагувати на зміни їхнього психоемоційного стану. Таке поєднання власного стресового навантаження з професійною відповідальністю може підвищувати ризик емоційного виснаження, професійного вигорання та інших негативних наслідків тривалого стресу. Саме ці обставини визначили необхідність виявити які саме копінг-стратегії використовують педагоги для подолання стресу війни.

Відмітимо, що у сучасній психології копінг розглядають як когнітивні та поведінкові зусилля людини, спрямовані на опанування внутрішніх і зовнішніх вимог ситуації, які оцінюються нею як такі, що випробовують або перевищують наявні ресурси. У межах транзакційного підходу Р. Лазаруса і С. Фолкман копінг постає не як незмінна характеристика особистості, а як динамічний процес взаємодії людини із ситуацією, що передбачає оцінювання нею стресора, власних можливостей впливу на нього та вибір відповідних способів реагування [1, 2].

Таке розуміння копінгу набуває особливого значення в умовах тривалого стресу війни. Воєнна реальність поєднує ситуації, на які людина може певною мірою впливати, з обставинами, що перебувають поза межами її безпосереднього контролю. Тому ресурсне значення копінгу доцільно пов’язувати не стільки з використанням певної окремої стратегії, скільки зі здатністю добирати способи подолання відповідно до вимог конкретної ситуації та змінювати їх у разі недостатньої ефективності. Проблемно-фокусовані стратегії можуть спрямовувати зусилля на вирішення конкретних завдань і планування дій; емоційно-фокусовані – на регуляцію емоційного стану, прийняття ситуації та залучення підтримки. Водночас систематичне звернення до уникання може обмежувати активне опрацювання проблемної ситуації та за умов тривалого стресового навантаження бути пов’язаним із менш сприятливими психологічними наслідками.

Для педагогів вибір способів подолання стресу має не лише особистісне, а й професійне значення, оскільки необхідність регулювати власний психоемоційний стан поєднується з потребою зберігати професійну працездатність, підтримувати взаємодію з учнями та адаптуватися до мінливих умов освітнього процесу. Це зумовило необхідність дослідити особливості копінг-стратегій педагогів в умовах стресу війни та визначити їх співвідношення з окремими показниками психологічного неблагополуччя.

Для розв’язання поставленого завдання було організовано та проведено дослідження, яке дозволило здійснити ідентифікацію домінуючих (конструктивних чи деструктивних) стратегій подолання стресу. Опитувальник Brief-COPE використовувався нами для оцінки копінг-стратегій, які педагоги застосовували у відповідь на стресові ситуації [3]. Він охоплює три основні види копінгу:

- Копінг, фокусований на проблемі (Problem-focused coping) – передбачає активні спроби вирішити проблему через інформаційну підтримку, планування, позитивний рефреймінг та практичний підхід.

- Копінг, фокусований на емоціях (Emotion-focused coping) – включає використання емоційної підтримки, вираження емоцій, гумор, прийняття, самозвинувачення та релігійні стратегії.
- Уникаючий копінг (Avoidant coping) – передбачає уникнення стресора через самовідволікання, заперечення, вживання психоактивних речовин або уникнення проблемної ситуації.

У таблиці й представлені результати за трьома типами копінг-стратегій серед вчителів м. Бровари (Київська обл.) (n=78).

Таблиця 1

Результати за Опитувальником Brief-COPE

Показники	Низький	Середній	Високий	Діапазон	M	SD
Копінг, фокусований на проблемі	1,3%	51,3%	47,4%	1-4	3,08	0,49
Копінг, фокусований на емоціях	1,3%	9,0%	89,7%	1-4	3,73	0,61
Уникаючий копінг	55,1%	43,6%	1,3%	1-4	2,04	0,39

Представлені у табл. 7 результати демонструють, що профіль копінгу у вибірці є переважно адаптивним. Проблемно-орієнтований копінг у середньому становить M=3,08 (SD=0,49), емоційно-орієнтований – M=3,73 (SD=0,61). Це означає, що педагоги загалом намагаються або впливати на ситуацію через конкретні дії, або регулювати емоційний стан через підтримку, переоцінку і прийняття.

Уникаючий копінг (M=2,04; SD=0,39) у середньому нижчий, однак саме він має найбільше прикладне значення як чинник ризику. Кореляційні дані (табл. 9) показують, що зростання уникання пов’язане з підвищенням емоційного виснаження (r=0,45**) та з посиленням стресових реакцій типу «страх та зрада» (r=0,31**).

Це узгоджується з психологічною логікою тривалого стресу: уникання дає короткочасне полегшення, але у перспективі знижує контроль над ситуацією, накопичує нерозв’язані задачі та підсилює виснаження. В умовах роботи з дітьми/підлітками така динаміка особливо небезпечна, оскільки

зменшує терпимість до навантаження та підвищує ризик конфліктності/зривів.

Отже, результати дослідження засвідчили переважання емоційно-фокусованого та проблемно-фокусованого копінгу в досліджуваній вибірці педагогів за порівняно нижчої вираженості уникаючих стратегій. Водночас встановлені позитивні зв'язки уникаючого копінгу з емоційним виснаженням і реакціями на тривалий травматичний стрес указують на необхідність урахування цього показника під час психологічного моніторингу педагогів. Отримані результати дають підстави розглядати копінг-стратегії як важливу складову ресурсного потенціалу фахівців в умовах стресу війни, ефективність реалізації якого залежить від відповідності способів подолання характеру стресової ситуації та можливості їх гнучкого використання. Це актуалізує потребу в розвитку копінг-репертуару педагогів і впровадженні психологічної підтримки, спрямованої на збереження їхнього психічного здоров'я та професійної працездатності.

Примітка щодо використання цифрових інструментів. Система штучного інтелекту (ChatGPT (OpenA1)) використовувався як допоміжний інструмент редакторського супроводу для стилістичного коригування тексту. Постановка проблеми, інтерпретація результатів та формулювання висновків належить автору.

Список використанихджерел

1. Lazarus R. Stress, appraisal, and coping: Monography. New York, 1984. 445 p.

2. Lazarus R. S., Folkman S. Stress, Appraisal, and Coping. New York: Springer Publishing Company, 1984. 456 p.

3. Carver C.S. You want to measure coping but your protocol is too long: Consider the brief cope. *International Journal of Behavioral Medicine*, 1997. Vol. 4, № 1. P. 92-100.

ОСОБИСТІСНА ЗРІЛІСТЬ У ПРАЦЯХ С. Д. МАКСИМЕНКА : КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ТА КРИТЕРІЇ

Гурлєва Тетяна Степанівна (м. Київ)
ORCID ID 0000-0002-6518-5216

Феномену особистісної зрілості та її розвитку присвячено чимало наукових праць як зарубіжних дослідників (З. Фройд, А. Адлер, А. Маслоу, В. Франкл, К. Роджерс та ін.), так і вітчизняних учених (Ю. З. Гільбух, М. Й. Боришевський, С. Д. Максименко, Л. В. Долинська, Т. М. Титаренко, О. С. Штепа та ін.).

Видатний український психолог Сергій Дмитрович Максименко розробив концепцію розвитку та зрілості особистості крізь призму авторської генетичної психології. Підтверджено, що «генетико-психологічний погляд на особистість означає розуміння її як унікальної цілісності, що саморозвивається, саморегулюється і є носієм довічного вселюдського духу» [1, с.7].

Учений розглядав особистісну зрілість як динамічний неперервний процес розгортання внутрішнього потенціалу людини в аспекті її постійного життєтворення. Зрілість — це не статична точка або фініш розвитку, а планомірне опанування особистістю власного внутрішнього світу. Дослідник наголошував, що природа особистості існує лише в процесі розвитку, як факт при русі-поступі. Особистість – це буттєва форма існування психіки, яка формує цілісність особистості, придатну до самовизначення, саморозвитку, саморегуляції та свідомої предметної діяльності [2; 3; 4].

Вирішальною характеристикою зрілої особистості виступає саморозвиток. Вона полягає у здатності людини бути суб’єктом власного життєтворення, моделюючи свій життєвий шлях на основі особистих цілей, цінностей і смислів та постійно прагнучи внутрішньої завершеності. Зауважується, що особистість «стає суб'єктом власного життєвого шляху, який вона сама обирає» [1, с. 30].

Зріла особистість володіє високим рівнем саморегуляції, що дозволяє їй зберігати психологічну стійкість і ментальне здоров'я під впливом зовнішніх криз та стресів. Важливим критерієм особистісної зрілості є усвідомлення та реалізація свого індивідуального потенціалу: розуміючи власну незавершеність, людина сприймає її не як проблему, а як простір для постійного учіння та самовдосконалення протягом усього свого життя.

Зрілість настає тоді, на думку вченого, коли первинна біологічна нужда трансформується у вищі духовні, пізнавальні й творчі потреби, що є результатом активної діяльності особистості. Вищим критерієм і показником справжньої особистісної зрілості людини, за твердженням С. Д. Максименка, є здатність до безкорисливої любові, емпатії, глибокої психологічної близькості та прийняття іншого (адже, за його висловом, «особистість починається з любові»). Зріла людина відчуває «нужду» в саморозвитку та творенні блага для інших.

Важливим внеском ученого у науку – особливо актуальним в умовах війни та життєвих криз – є положення про те, що інтегративна цілісність зрілої особистості дозволяє їй чинити опір жорстоким викликам середовища, зберігаючи ментальне здоров'я та цілісність «Я». Через парадигму життєстійкості доведено, що навіть в екстремальних умовах людина здатна виявляти найвищі рівні особистісної зрілості, трансформуючи біль, переживання і страждання у творчість та допомогу іншим.

В працях С. Д. Максименка та в колективних монографіях за його редакцією ґрунтовно проаналізовано структуру, ознаки й механізми становлення зрілої особистості («Психологія особистості», 2007 [5]), досліджено закономірності руху людини від народження до періоду дорослості й акме - вершини зрілості («Розвиток психіки в онтогенезі», 2002), процес формування особистісної зрілості через процеси активного засвоєння досвіду та самовиховання («Психологія учіння людини: генетико-моделюючий підхід», 2013), а також описані прикладні методи супроводу особистісного зростання («Психологічні технології ефективного

функціонування та розвитку особистості», 2019). У науковій статті «Психологія особистості: парадигма життєтворення» (2006) [3] та в праці «Психологія особистості: змістовні ознаки» (2014) обґрунтовано критерії зрілості: активність, цілісність, унікальність і творчий потенціал, розглянуто базові психологічні якості, що визначають сутність людини як суб'єкта розвитку.

Висновки. Наукова спадщина академіка С. Д. Максименка має фундаментальне значення для сучасної психологічної науки і практики. Поглиблене вивчення розроблених ним критеріїв зрілості дозволяє не лише розкрити сутнісні ознаки особистісного буття крізь призму парадигми життєтворення, а й створює надійне методологічне підґрунтя для розробки прикладних психотехнологій підтримки та самовідновлення особистості в умовах сучасних кризових викликів.

Примітка щодо використання цифрових інструментів. Система штучного інтелекту Gemini (Google) використовувалися як допоміжний інструмент редакторського супроводу для структурування та стилістичного коригування тексту. Постановка проблеми, інтерпретація результатів та формулювання висновків належать виключно автору.

Список використаних джерел

1. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості: К.: Видавництво ТОВ "КММ", 2006, 240 с.

2. Максименко С. Д. Генетична психологія особистості: психічний розвиток і навчання. *Проблеми сучасної психології*, 2016, Вип.31. С. 7-19.

3. Максименко С. Д. Психологія особистості: парадигма життєтворення. *Психологія і суспільство*. 2006. № 4. С. 8–52.

1. Максименко С. Д. Генетична психологія: методологія, теорія, практика. Київ : Фенікс, 2006. 556 с.

2. Психологія особистості : навч. посібник / за ред. С. Д. Максименка. Київ : Центр учбової літератури, 2007. 272 с.

МОДЕЛЬ «СИГНАЛ–РЕГУЛЯЦІЯ»: СУМЛІННІСТЬ ЯК РЕСУРС ПОДОЛАННЯ СТРЕСУ МОЛОДДЮ З ВИСОКИМ НЕВРОТИЗМОМ В УМОВАХ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ

Данько Яна Петрівна (м. Київ)
ORCID ID 0009-0008-0741-6072

Постановка проблеми. Тривала воєнна невизначеність перетворює здатність до подолання стресу з дослідницької категорії на практичне питання психологічного благополуччя молоді періоду становлення дорослості. вагомий відсоток відсотку представників цієї категорії може бути охарактеризуваний підвищеним диспозиційним невротизмом, який традиційно розглядають як прямий чинник психологічного дистресу. Пряма модель «риса → дистрес» пояснює далеко не все: за однакового рівня емоційної нестабільності одні молоді люди зберігають функціональність, а інші - ні; крім того, вона не дає психологу-практику точки докладання зусиль, адже зміна риси особистості не є універсальною та всеохоплюючою відповіддю, мова також може йти про зміну способу реагування. Пошук саме такої, регульованої, ланки механізму й визначає актуальність дослідження для психологічної підтримки та розвитку саморегуляції молоді в умовах невизначеності освітнього простору.

Теоретичною основою слугує транзакційна модель стресу й копінгу: дистрес постає не прямим наслідком риси, а результатом того, як людина оцінює загрозу і яку поведінку обирає у відповідь, тож невротизм – стійкий, трансдіагностичний чинник вразливості – впливає на дистрес опосередковано, через спосіб подолання, а не напряму. Українська традиція підсилює цю логіку по-різному: генетико-психологічне розуміння особистості як цілісності, що саморозгортається, а не набору фіксованих властивостей, знімає фаталізм із самої риси [1]; а положення Л. Терещенко про самодетермінацію й самоефективність як ресурс, що протидіє закріпленню невротичних патернів [2], дають змістовий прообраз саме регуляторної, а не симптоматичної, функції, яку в нашій моделі виконує сумлінність. У такому розумінні

психологічна підтримка має бути спрямована на розвиток регуляторних можливостей молоді, які забезпечують конструктивне реагування на стресові сигнали в умовах невизначеності.

Мета дослідження – емпірично перевірити модель «Сигнал–Регуляція»: припущення про те, що зв'язок невротизму з дистресом опосередкований уникаючим копінгом, а сумлінність не пом'якшує сам дистрес, а послаблює перетворення невротичного збудження на уникання.

Методи. Онлайн-опитування молоді 18–29 років, що проживає в Україні (N = 314 після відсіву неуважних відповідей із 371 опитаного). Невротизм і сумлінність вимірювалися коротким п'ятифакторним опитувальником особистості (українськомовна адаптація TIPI), дистрес – шкалою K10 [4], копінг – опитувальником Brief-COPE-26 [3]. Гіпотезу перевірено методом модерованої медіації (модель 7 за Hayes [5]) із бутстреп-оцінюванням непрямих ефектів.

Результати. Підтверджено сильний прямий зв'язок невротизму з дистресом і незалежний обернений зв'язок сумлінності з дистресом за взаємного контролю обох рис; разом вони пояснюють 21,1% дисперсії дистресу. Структуру механізму відтворено повністю: невротизм пов'язаний із вищим уникаючим копінгом, сумлінність – із нижчим уникаючим і вищим проблемно-орієнтованим копінгом, а уникаючий копінг, своєю чергою, – з вищим дистресом (усі шляхи $p < .001$); емоційно-орієнтований копінг значущого зв'язку з дистресом не виявив. Непрямий ефект невротизму на дистрес через уникаючий копінг становить +1,04 (95% бутстреп-ДІ [+0,67; +1,47]) – близько 32% загального ефекту, тобто медіація часткова.

Ключовий результат – модерована медіація: взаємодія «невротизм × сумлінність» на уникаючий копінг від'ємна ($p = .021$), індекс модерованої медіації від'ємний і значущий. Умовні непрямі ефекти строго впорядковані за рівнем сумлінності – найвищі за низької й найнижчі за високої сумлінності: за низької самоорганізації вразливість конвертується в дистрес через уникання приблизно у 2,3 раза інтенсивніше, ніж за високої. Пряма модерація зв'язку

«невротизм → дистрес» сумлінністю статистично не підтверджена (p = .90), що узгоджується з припущенням про «вищерозташований», а не безпосередній характер буферного ефекту.

Висновки. Отримані дані уточнюють ідею «здорового невротизму»: різницю формує не менше страждання за тієї самої поведінки, а інша поведінка у відповідь на той самий сигнал. Практично це означає, що психологічна підтримка молоді в умовах невизначеності освітнього простору доцільно має бути спрямована не на усунення самої емоційної вразливості – диспозиційної й відносно стабільної характеристики, – а на розвиток піддатної регуляції ланки: зниження уникаючого копінгу та формування сумлінності як опори саморегуляції.

Список використаних джерел

1. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості. Київ : Видавництво ТОВ «КММ», 2006.

2. Терещенко Л. А. Психологічні особливості самодетермінації як чинника подолання невротичних розладів у підлітків. Актуальні проблеми психології. 2012. Т. X, вип. 22. С. 705–714.

3. Aleksina N., Lavrynenko D., Savchenko O., Gerasimenko O. Brief COPE-26 Coping Scale: Ukrainian-language adaptation and modification for online diagnostics. Insight: The Psychological Dimensions of Society. 2024. № 12. С. 191–227.

4. Kessler R. C., Andrews G., Colpe L. J., Hiripi E., Mroczek D. K., Normand S.-L. T., Walters E. E., Zaslavsky A. M. Short screening scales to monitor population prevalences and trends in non-specific psychological distress. Psychological Medicine. 2002. Vol. 32, № 6. P. 959–976.

5. Hayes A. F. Introduction to Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis: A Regression-Based Approach. 2nd ed. New York : The Guilford Press, 2018.

ВЗАЄМОЗВ’ЯЗОК САМОРЕГУЛЯЦІЇ ОСОБИСТОСТІ З ПСИХОЕМОЦІЙНИМ СТАНОМ В УМОВАХ ПРОФЕСІЙНОГО СТРЕСУ

Денисюк Анастасія Валеріївна (Київ)
Губіна Алла Анатоліївна (Київ)
ORCID ID 0009-0007-3220-463X

В умовах воєнного стану зростає навантаження на працівників соціальної сфери, а збереження їхнього психологічного здоров’я набуває особливої суспільної значущості [2]. Тривалий вплив професійних і повсякденних стресогенних чинників може негативно позначатися на психофізіологічному стані працівників і підвищувати ризик емоційного вигорання [2]. Саморегуляція є одним із внутрішніх ресурсів особистості, що сприяє управлінню власними діями, емоціями й думками, відновленню психологічної рівноваги після стресових подій та адаптації до змін [3].

Мета роботи — теоретично узагальнити результати опублікованих досліджень щодо зв’язку показників саморегуляції з психоемоційними проявами професійного стресу та окремими показниками психологічного благополуччя в кризових умовах.

Емоційну саморегуляцію описують як систему розумових і вольових дій, що забезпечує активізацію, гальмування чи стабілізацію емоційних процесів для адаптації до умов середовища. У межах підходу Гаврилькевича В. емоційну саморегуляцію розглядають як процес, що може реалізовуватися на трьох рівнях: несвідомому (через механізми психологічного захисту), свідомо-вольовому та свідомо-смисловому (через усвідомлення й опрацювання причин емоційного дискомфорту, зокрема із залученням компонентів емоційного інтелекту) [1]. До психологічних стратегій саморегуляції належать самоусвідомлення, управління емоціями, планування, управління часом, саморефлексія та стратегії стресостійкості [3].

Рівень професійного стресу та вигорання суттєво залежить від специфіки діяльності. Серед медичних працівників Харкова найвищий рівень

емоційного виснаження виявлено в працівників екстреної медичної допомоги (37,5 %), найвищий показник цинізму (39,7 %) та редукції особистих досягнень (49,3 %) – у лікарів-реаніматологів, тоді як в онкологів високе емоційне виснаження мали 21,6 % [2]. Серед вихователів закладів дошкільної освіти чверть респондентів (25,2 %) мала високий рівень емоційного виснаження, 18,7 % – деперсоналізації, а 42,1 % повідомили про наявність окремих симптомів вигорання [2]. Майже 90 % викладачів закладу вищої освіти демонстрували слабке нервово-психічне напруження, проте 79 % потребували відпочинку, а 36,8 % почувалися виснаженими; після завершення іспиту жоден респондент не зазначив невпевненості у власних можливостях, що може свідчити про зменшення ситуативної невпевненості після завершення відповідального завдання [2].

Дані щодо безпосереднього зв’язку саморегуляції зі стресом узгоджуються між собою. За результатами кореляційного аналізу, особистісна й ситуативна тривожність та фрустрація мають від’ємні зв’язки з показниками саморегуляції (орієнтовно від –0,09 до –0,39), тоді як самопочуття – додатні (до 0,35) [3]. У дослідженні 55 практичних психологів воєнного часу більшість мала середній рівень вольової саморегуляції (74,5 %), проте здатність до управління власними емоціями була низькою у 60 % і жоден респондент не мав її високого рівня; низьку самомотивацію виявлено у 41,8 %, а високий ступінь використання захисних механізмів – заміщення, придушення й компенсації – у 18,2 %, 16,4 % та 12,7 % відповідно [1]. Автори інтерпретують це як психоемоційне перевантаження за умов тривалого стресу [1]. Вищий загальний рівень вольової саморегуляції пов’язаний із вищим емоційним інтелектом ($r = 0,387$) та рідшим використанням регресії ($r = –0,530$), а самовладання – із більш зрілими захисними механізмами [1].

Отже, результати попередніх досліджень свідчать про зв’язок вищих показників окремих компонентів саморегуляції з нижчими показниками тривожності та фрустрації й кращим суб’єктивним самопочуттям. Це дає підстави розглядати саморегуляцію як потенційний особистісний ресурс

адаптації до стресу, проте не доводить її причинного або буферного впливу. Інтерпретація результатів потребує врахування обмежень кореляційного аналізу, а також специфіки досліджених професійних груп і регіонів. Практичне значення має розвиток навичок саморегуляції, зокрема за допомогою дихальних вправ, прогресивної м’язової релаксації, аутогенного тренування та роботи з когнітивними оцінками, з урахуванням індивідуальних особливостей і можливих обмежень застосування окремих методів. Додатковим напрямом підтримки фахівців допомагаючих професій є групова супервізія [1; 3]. Перспективою подальших досліджень є поєднання кількісних і якісних методів для вивчення динаміки саморегуляції в кризових умовах.

Список використаних джерел

1. Коняєва Л. Д., Миронюк І. А. Психологічні особливості емоційної саморегуляції практичних психологів в умовах воєнного часу як складової їх професійного здоров’я. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія. 2025. Вип. 3. С. 22-29.

2. Літовченко О. Л. та ін. Емоційне вигорання та професійний стрес серед працівників соціальних сфер під час кризових подій: пандемії та воєнного конфлікту. Український журнал з проблем медицини праці. 2023. Т. 19, № 3. С. 172-180.

3. Лозовецька В. Т. Роль саморегуляції в формуванні успішної кар’єри: психологічні стратегії та внутрішні механізми. Духовність особистості: методологія, теорія і практика. 2024. № 1 (108). С. 85-98.

ПСИХОЛОГІЧНИЙ ДОБРОБУТ ШКОЛЯРІВ: МОДЕЛЬ ПІДТРИМКИ

Дзюбенко Олена Анатолівна (Київ)

ORCID ID 0000-0003-1053-2492

У часи війни школа стає для дітей більше ніж освітнім закладом — вона перетворюється на простір захисту та турботи про психологічний добробут учнів, підтримка якого забезпечує внутрішню рівновагу, сприяє подоланню життєвих викликів та формує позитивне ставлення до навчання й мотивацію до саморозвитку. В умовах екстремальної та невизначеної освітньої реальності проблема підтримки психологічного добробуту школярів набуває значення не

лише як предмет наукового аналізу, а й як актуальне завдання щоденної освітньої практики.

Психологічний добробут учнів формується внаслідок розвитку особистісного потенціалу та позитивного досвіду соціальної взаємодії [1]. Як зазначено у дослідженнях, «розвиток потенціалу становить внутрішньоособистісну основу психологічного добробуту учнів, а розвиток позитивної міжособистісної взаємодії в освітньому середовищі створює соціальне підґрунтя для його досягнення» [2, с. 101]. Психологічному добробуту сприяють почуття емоційної безпеки, відсутність надмірно формалізованого оцінювання, довірчі стосунки та позитивний клімат у колективі. Натомість йому перешкоджають перевантаження, невідповідність методик навчання віковим та індивідуальним особливостям учнів, хронічне відчуття неуспіху, низька професійна майстерність педагогів [3; 4].

За результатами проведеного емпіричного дослідження визначено, що психологічний добробут учнів є інтегративним феноменом, що розкриває специфіку їхнього психологічного функціонування в освітньому середовищі, виявляється через задоволення їхніх потреб в особистісному зростанні, успішній соціальній взаємодії та суб’єктивно виражається у задоволеності навчанням в закладі загальної середньої освіти. До ключових чинників психологічного добробуту школярів віднесено: особистісний розвиток і ставлення до освіти, якість взаємодії учнів з учителями, стосунки між учнями, участь у житті закладу освіти [3]. Виокремлені чинники психологічного добробуту стали основою для побудови моделі його підтримки (рис. 1).



Рис. 1. Модель підтримки психологічного добробуту учнів

Відповідно до запропонованої моделі основними напрямами підтримки психологічного добробуту учнів є розвиток особистісного потенціалу та позитивного ставлення до освіти, формування довірчих стосунків між учнями та вчителями, згуртування учнів, а також розвиток учнівського самоврядування та демократичної участі. Реалізація цих напрямів передбачає створення умов для усвідомлення учнями власних сильних сторін, формування оптимістичного бачення майбутнього, підтримку мотивації до навчання й саморозвитку, забезпечення атмосфери довіри й партнерської взаємодії, розвиток навичок співпраці та взаємної підтримки, залучення школярів до прийняття рішень і реалізації власних ініціатив у житті закладу освіти.

Виокремлені напрями підтримки взаємопов’язані та утворюють цілісну основу для практичної роботи з дітьми. Перспективи подальших розвідок полягають у розробці конкретних практик підтримки психологічного добробуту учнів, спрямованих на їхнє особистісне зростання, забезпечення відчуття підтримки з боку педагогів і однолітків, збереження позитивного

ставлення до освіти та віри у власні сили, формування психологічної стійкості й згуртованості у складних суспільних умовах та готовності діяти демократично навіть у кризових ситуаціях.

Список використаних джерел

1. Дзюбенко О. А. Оцінка соціально-психологічного добробуту школяра суб'єктами освітнього процесу. *Проблеми політичної психології.* 2024. Т. 15, 29. С. 151–164.

2. Дзюбенко О.А. Психологічний добробут учнів. *Підвищення ролі сім'ї як стейкхолдера освіти* : навчально-методичний посібник / за ред. Г. Бевз, О. Дзюбенко. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2024. С. 43-71.

1. Дзюбенко О. Факторна структура психологічного добробуту учнів закладів загальної середньої освіти. *Scientific Studios on Social and Political Psychology*. 2026. 32(1). С. 83-91.

2. Мешко Г. Емоційне благополуччя учнів у сучасній школі. *Наукові записки*. *Серія : Педагогіка.* 2007. Вип. 4. С. 52–59.

3. Яковенко А. Психологічний добробут учнів молодшого шкільного віку в демократичній освітній системі. *Електронний репозитарій Національного університету «Києво-Могилянська академія»*. 2025. Режим доступу: https://ekmair.ukma.edu.ua/handle/123456789/35338

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРЕДСТАВЛЕННЯ МОТИВАЦІЙНОЇ СКЛАДОВОЇ В НАВЧАЛЬНІЙ ЛІТЕРАТУРІ ДЛЯ РІЗНИХ ФОРМАТІВ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Дзюбко Людмила Віталіївна (м. Київ)

ORCID ID 0000-0002-1972-3482

Сучасний освітній процес характеризується урізноманітненням форматів організації навчання, зростанням вимог до самостійності школярів у засвоєнні навчального матеріалу. За таких умов особливого значення набуває психологічний аналіз навчальної літератури як засобу не тільки передавання знань, а й організації діяльності учіння, зокрема підтримання навчальної мотивації.

Навчальна мотивація є важливою підґрунтям активної участі школяра в освітньому процесі. Вона визначає спрямованість учбової діяльності,

ставлення до її змісту, готовність долати труднощі, докладати зусиль і самостійно шукати способи розв’язання навчальних завдань. Водночас мотивація не є незмінною характеристикою учня: вона формується та змінюється залежно від особливостей навчальної діяльності, доступності змісту, досвіду успіху, характеру взаємодії з учителем та організації освітнього середовища.

У цьому контексті навчальна література постає важливим психологічним засобом організації взаємодії учнів із змістом навчання. Послідовність викладу навчального матеріалу, характер запитань і завдань, спосіб подання проблеми, зв’язок навчального змісту з життєвим досвідом, можливість постійного пошуку та оцінювання власних результатів можуть створювати передумови для виникнення і підтримання пізнавального інтересу.

Попри наявність досліджень з психології навчальної мотивації та експертизи навчальної літератури, актуальним залишається узагальнення психологічних особливостей представлення мотиваційної складової саме у зв’язку із різними форматами організації освітнього процесу.

У межах психологічного аналізу навчальної літератури мотиваційну складову доцільно розглядати як сукупність змістових, структурних і методичних засобів, які створюють умови для виникнення, підтримання та розвитку мотивації учіння школярів. Вважаємо, що мотиваційна складова у навчальній книзі не повинна обмежуватися вступними запитаннями або окремими рубриками на початку параграфа. Вона має бути представлена в логіці розгортання навчального матеріалу – від постановки проблеми до виконання завдань, осмислення результатів і визначення перспектив подальшого пізнання.

Вважаємо, що варто розрізняти формат навчання та формат навчальної літератури. Друкований і електронний підручники – це різновиди навчальних матеріалів, тоді як традиційне, дистанційне і змішане навчання – формати організації освітнього процесу.

Під час традиційного формату організації навчання провідними мотиваційними можливостями є: проблемні запитання, зв’язок із життєвим досвідом, навчальний діалог, творчі завдання. Психологічними ризиками виступають: одноманітність завдань, надмірна складність тексту, недостатня активність учнів. Орієнтирами психологічного аналізу цього формату є питання: чи спонукає матеріал до самостійного мислення, запитань та обговорень.

Дистанційний формат навчання висуває особливі вимоги до організації самостійної діяльності школярів. За умов обмеженої безпосередньої взаємодії з учителем зростає значення зрозумілості навчальних інструкцій, логічної структури матеріалу, доступності завдань і можливостей отримувати зворотній зв’язок. Особливої уваги потребує організація навчального матеріалу невеликими логічно завершеними блоками. Чітке визначення мети, послідовність завдань, проміжні підсумки та можливість самоперевірки допомагають учневі орієнтуватися в навчальній діяльності і підтримувати її цілеспрямованість.

Водночас дистанційний формат створює ризики зниження мотивації через труднощі самоорганізації, недостатність навчального спілкування, втому та надмірне інформаційне навантаження. Тому мотиваційна складова має включати не тільки засоби активації пізнавального інтересу, а й елементи психологічної підтримки: зрозумілі інструкції, посильні завдання, можливість працювати у власному темпі та доступні орієнтири для оцінювання власних досягнень. Отже, у дистанційному форматі мотиваційний потенціал освітньої літератури значною мірою визначається її здатністю підтримувати самостійне виконання навчальних дій і забезпечувати школяру відчуття зрозумілості, керованості і результативності навчання.

Змішаний формат навчання передбачає поєднання аудиторної та дистанційної діяльності, посередньої взаємодії з педагогом і самостійної роботи з навчальними матеріалами. За таких умов мотиваційна складова має забезпечувати узгодженість різних етапів навчальної діяльності. Друкований

підручник, електронні матеріали, інтерактивні завдання та інші цифрові ресурси не повинні функціонувати як ізольовані джерела інформації, дублювати один одного. Вони мають бути об’єднані спільною навчальною метою, послідовністю дій і зрозумілою логікою переходу від одного етапу роботи до іншого. Це створюватиме можливості для підтримання навчального інтересу впродовж усього циклу навчальної діяльності. Разом з тим це потребує чіткого розподілу функцій між різними видами навчальних матеріалів. Навчальний зміст цифрового ресурсу і підручника не повинні дублювати один одного, бо це не підсилює мотивацію. Якщо ж інший вид навчальних матеріалів дає змогу перевірити припущення, застосувати знання в іншій ситуації або отримати додатковий зворотній зв’язок, то його застосування є доречним і сприятиме підвищенню мотивації учіння. Отже, психологічна ефективність мотиваційної складової у змішаному форматі навчання залежить від змістовної та функціональної узгодженості різних навчальних ресурсів, а також від того, наскільки вони підтримують цілісність діяльності учня.

Не зважаючи на відмінності в організації освітнього процесу, психологічно значущими залишаються спільні характеристики мотиваційної складової навчальної літератури: доступність змісту, відповідність віковим можливостям учнів, особистісна значущість навчального матеріалу, наявність проблемних завдань, можливість вибору, підтримка самостійності та створення умов для рефлексії.

Отже, формат навчання визначає способи реалізації мотиваційної складової навчальної літератури, але не змінює її основного психологічного призначення – спонукати учнів до змістовної і цілеспрямованої діяльності учіння.

Примітка щодо використання цифрових інструментів. Система штучного інтелекту (ChatGPT) використовувалася як допоміжний інструмент редакторського супроводу для структурування та стилістичного коригування

тексту. Постановка проблеми, інтерпретація результатів та формулювання висновків належать виключно автору.

Список використаних джерел

1. Гурова О., Кесьян Т., Федько В., Чудакова О. *Нові формати навчальної літератури та психічний розвиток учнів:* методичні рекомендації. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2025. 74 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/747016

2. Дзюбко Л.В. Підручник як засіб психологічної підтримки навчальної мотивації в умовах дистанційної освіти. *Актуальні проблеми психології навчання в умовах війни* : збірник тез наукових доповідей круглого столу (м. Київ, 23 квітня 2026 року). Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2026. С. 56-60. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/749577

1. Дзюбко Л.В., Бучма, В.В. Сучасний підручник очима вчителів (результати опитування). *Актуальні проблеми психології навчання в умовах війни* : збірник матеріалів наукових доповідей круглого столу, присвяченого пам’яті доктора психологічних наук, професора, академіка НАПН України Сергія Дмитровича Максименка (м. Київ, 9 жовтня 2025 року). Київ: Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України, 2025. С. 82-91. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/746833

2. Шатирко Л. О., Дзюбко Л. В., Бучма В. В., Гурова О. В. Психологічні вимоги до розроблення навчальної літератури для Нової української школи: методичні рекомендації / за науковою редакцією академіка НАПН України С.Д. Максименка. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2023. 33с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/738062

3. Шатирко Л.О., Невмержицький В.М., Дзюбко Л.В., Бучма В.В., Пастушенко В.С. Психологічний дискурс навчальної літератури: словник-довідник / за науковою редакцією академіка НАПН України С.Д. Максименка. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2025. 66 с. С. 57-58. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/747100

ЗНАЧЕННЯ ВИБОРУ КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ ОСОБИСТІСТЮ В УМОВАХ СОЦІАЛЬНОЇ НЕСТАБІЛЬНОСТІ

Дідух Марина Миколаївна (Київ)
ORCID ID: 0000-0003-2331-4603
Томич Віола Олексіївна (Київ)
ORCID ID: 0009-0003-5695-4321

Сучасна українська особистість проходить етап професійного та особистісного становлення в умовах тривалої соціальної нестабільності, коли повномасштабна війна, вимушена міграція, економічні труднощі та невизначеність майбутнього стають не окремими стресовими подіями, а частиною повсякденного життя. Тривале перебування в таких обставинах створює додаткове психологічне навантаження на нервову систему людини. Зокрема, вчені О. О. Лазуренко, Н. А. Тертична та Н. В. Сміла звертають увагу на поширеність серед сучасної української молоді в умовах війни таких станів, як тривожність, страх, апатія, труднощі з адаптацією та емоційна нестабільність [3].

Однак реакція на стрес залежить не лише від складності обставин, у яких перебуває людина, але й від того, яким чином вона намагається з ними впоратися. У цьому контексті важливого значення набувають копінг-стратегії, які можна розглядати як свідомі способи подолання складних життєвих ситуацій, що спрямовані на зменшення емоційного напруження, пристосування до змінених умов або безпосередній вплив на джерело труднощів. Вибір таких стратегій значною мірою залежить від особистісних ресурсів людини, її оцінки ситуації та можливості контролювати те, що відбувається. На думку А. Маслоу, копінг – це готовність індивіда вирішувати життєві проблеми шляхом пристосування до обставин, що передбачає сформованість вміння використовувати певні засоби для подолання стресу. В разі вибору активних форм поведінки підвищується вірогідність усунення впливу стресорів на особистість.

В умовах тривалого стресу особливого значення набуває те, яким чином людина оцінює складну ситуацію та які способи подолання складної життєвої ситуації вона обирає. Копінг-стратегії можуть бути спрямовані як на активне вирішення проблеми, так і на зменшення емоційного напруження та пристосування до обставин, які неможливо безпосередньо змінити. Саме тому їх доцільно розглядати у взаємозв'язку з різними станами, що супроводжують особу в умовах соціальної нестабільності, що обумовлені інтенсивністю психологічного напруження. Значення копінг-стратегій для психічного здоров'я та адаптації в умовах війни простежується в сучасних українських дослідженнях [2; 4].

Встановлено, що психічне і фізичне самопочуття залежить від вибору копинг-стратегій у момент зіткнення з психотравмуючою ситуацією. В умовах, коли значна частина стресових чинників не може бути безпосередньо контрольована людиною, значення має не лише інтенсивність пережитого стресу, але й ті способи, які вона використовує для його подолання. Використання активних поведінкових стратегій подолання стресу (цілеспрямованого усунення або послаблення впливу стресової ситуації) і відносно низька сприйнятливість стресових ситуацій сприяють поліпшенню самопочуття. А до його погіршення і наростання негативної симптоматики приводять уникнення проблем і застосування пасивних стратегій, спрямованих не на вирішення проблеми, а на зменшення емоційної напруги [1]

Тож, копінг-стратегії, як усвідомлені засоби управління стресовим чинником, які індивід використовує для відповіді на сприйняту загрозу в умовах нестабільності, допомагають людині раціонально регулювати свою поведінку з метою оптимальної взаємодії з життєвими обставинами або їх перетворенню відповідно до своїх намірів .

Список використаних джерел

1. Дідух М.М. Особливості використання копінг-стратегій в умовах професійного середовища. *Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)»*.. 2023. № 12(30) 2023. С. 637-645 *https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-12(30)-637-645*

Карамушка Л. М. Копінг-стратегії персоналу освітніх та наукових організацій під час війни: рівень вираженості та зв’язок з психічним здоров’ям. *Журнал сучасної психології*. 2022. № 4. С. 31–40. DOI: 10.26661/2310-4368/2022-4-4.

Козловська Ю. С. Вплив копінг-стратегій на рівень стресу студентської молоді. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія*. 2025. Т. 36 (75), № 3. С. 123–127. DOI: 10.32782/2709-3093/2025.3/18.

Лазуренко О. О., Тертична Н. А., Сміла Н. В. Напрями психологічної підтримки українських студентів під час війни. *Журнал сучасної психології*. 2023. № 1. С. 93–101. DOI: 10.26661/2310-4368/2023-1-11.

Питлюк-Смеречинська О. Д., Халік О. О., Запухляк О. З. Копінг-стратегії студентської молоді в умовах хронічного стресу та їх взаємозв’язок із резильєнтністю. *Журнал сучасної психології*. 2026. № 1 (40). С. 75–84. DOI: 10.26661/2786-7471/2026-1-9.

ПСИХОЛОГІЧНІ РЕСУРСИ УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ ТА ВИРІШЕННЯ КОНФЛІКТІВ У СУЧАСНИХ ОРГАНІЗАЦІЙНИХ СЕРЕДОВИЩАХ

Добрянська Олена Миколаївна (Дніпро)

https://orcid.org/0000-0001-9637-2850

Трансформація сучасних організаційних середовищ відбувається під впливом динамічних кризових факторів, перманентних організаційних змін [4] та стрімкого поширення гібридних форматів зайнятості [1]. В умовах подібної нестабільності істотно зростають ризики ментального виснаження та виникнення синдрому професійного вигорання працівників [1]. Водночас дестабілізація психологічного клімату провокує розвиток деструктивних міжособистісних конфліктів у колективах, серед яких особливо небезпечними є прояви мобінгу та психологічного терору на робочому місці [3]. На наше переконання, в сучасних умовах критично важливим стає не просто реагування на кризові фактори, а цілеспрямоване збереження багатовимірної структури психологічного благополуччя особистості [2] та впровадження ефективних інструментів і технологій управління людськими ресурсами [5]. Відтак, обґрунтування необхідності актуалізації внутрішніх психологічних ресурсів постає ключовим чинником забезпечення організаційної стійкості,

превенції конфліктів та підтримки психологічного благополуччя працівників у сучасних реаліях.

Збереження психологічного здоров'я та внутрішнього потенціалу працівників напряму впливає на продуктивність праці та стабільність трудових колективів [5]. Водночас ефективна організаційна підтримка дозволяє мінімізувати деструктивні наслідки робочого стресу і попереджати емоційне виснаження [1].

Стрімкий розвиток гібридних форматів зайнятості суттєво трансформує взаємодію в колективах, стираючи межі між професійним та особистим простором і викликаючи хронічний стрес через розмивання робочого часу [1]. В умовах дефіциту соціальної підтримки різко зростають ризики ментального виснаження та вигорання персоналу [1], що вимагає від менеджменту нових підходів до організації праці [5].

Упровадження сучасних технологій управління людськими ресурсами відіграє визначальну роль у формуванні безпечного, сприятливого та психологічно комфортного робочого середовища [5]. Грамотне застосування таких технологій дозволяє комплексно підходити до організації праці, прогнозувати кризові стани в колективі та своєчасно реагувати на деструктивні чинники [5]. Це охоплює як розробку чітких регламентів і методичних рекомендацій для керівників, так і створення умов для професійного розвитку персоналу, мінімізації стресових факторів та побудови прозорої системи комунікації всередині організації [5].

Серед деструктивних форм міжособистісних конфліктів у сучасних колективах особливу небезпеку становлять мобінг та психологічний терор на робочому місці, які руйнують психологічний клімат і суттєво знижують продуктивність праці [3]. Мобінг проявляється у систематичному психологічному тиску, цькуванні чи створенні ворожої атмосфері щодо окремого працівника з боку керівництва або колег [3]. Ефективне вирішення та попередження таких конфліктів вимагає впровадження чітких методів ранньої діагностики, правової та психологічної превенції, спрямованих на

захист гідності особистості й формування нульової толерантності до будь-яких проявів психологічного насильства в організації [3].

Як засвідчує управлінська практика, організаційні зміни будь-якого масштабу неминуче супроводжуються зростанням напруженості, опором з боку працівників та підвищеною ймовірністю трудових конфліктів. В умовах перманентної трансформації перед менеджерами постає завдання гнучкого регулювання суперечок шляхом поєднання адміністративних інструментів із психологічними методами підтримки [4]. Ефективне управління персоналом у період змін вимагає прозорої комунікації, залучення працівників до прийняття рішень та створення умов для їхньої адаптації, що дозволяє перевести деструктивні конфліктні ситуації в русло конструктивного діалогу та організаційного розвитку [4].

Ми переконані, що ключовим інструментом врегулювання суперечок у таких умовах виступає активне застосування лідерами та керівниками власних психологічних ресурсів [4]. Володіння навичками емпатійної комунікації, психологічної саморегуляції та посередництва дозволяє керівникові своєчасно знижувати градус напруги в колективі та перенаправляти деструктивну енергію протистояння у спільне розв'язання робочих завдань [4]. Поєднання адміністративних важелів управління з психологічними ресурсами сприяє збереженню індивідуального та колективного психологічного благополуччя, запобігає ментальному виснаженню працівників [1] та створює безпечне середовище для ефективного функціонування сучасної організації [5].

Підсумовуючи викладене, зазначимо, що актуалізація психологічних ресурсів управління персоналом набуває стратегічного значення для організаційної стійкості [2, 5]. Комплексне поєднання сучасних технологій менеджменту з підтримкою психологічного благополуччя [1, 5] та системне застосування керівниками комунікативних стратегій [4] дозволяють ефективно запобігати деструктивним конфліктам [3] і формувати безпечне середовище для успішного функціонування організацій [4, 5].

Подальші наукові розвідки доцільно зосередити на практичному впровадженні інноваційних психологічних інструментів управління конфліктами [3, 4]. Зокрема, потребують глибшого вивчення механізми інтеграції технологій управління людськими ресурсами в системи психологічної підтримки персоналу [1, 5], а також розробка прикладних програм для керівників і створення комплексних моделей організаційної стійкості [2, 4].

Список використаних джерел

1. Бондаренко Н., Сабліна Н., Видра О. Роль ментального виснаження у виникненні синдрому професійного вигорання в умовах гібридної зайнятості. *Наукові інновації та передові технології*. 2026. Вип. 5(57). С. 3215–3227. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-5274-2026-5(57)-3215-3227

2. Ковальчук О. С. Багатовимірна структура психологічного благополуччя особистості у контексті імпліцитних теорій та практики психологічного консультування. *Наукові перспективи*. 2026. Вип. 5(71). С. 2757–2772. DOI: https://doi.org/10.52058/2708-7530-2026-5(71)-2757-2771

1. Колодей Кріста. Мобінг. Психотерор на робочому місті у школі. Харків : Гуманітарний центр, 2021. 404 с.

2. Світлична Є. О. Психологія управління персоналом в умовах організаційних змін. *Вісник Національного університету оборони України*. 2021. Вип. 2 (60). С. 114–120.

3. Технології управління людськими ресурсами закладу професійної освіти : методичні матеріали / авт.-уклад. ; Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Київ : ІП НАПН України, 2026. 48 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/748324/

ОРГАНІЗАЦІЙНІ ОСНОВИ ЕМПІРИЧНОГО ВИВЧЕННЯ РОЗВИТКУ СТРЕСОСТІЙКОСТІ ПРАЦІВНИКІВ ІТ-КОМПАНІЇ

Довбня Сергій Юрійович (м. Київ)

ORCID ID 0009-0000-5670-6350

Постановка проблеми. Модернізація всіх сфер суспільного життя, нестабільна політична і соціально-економічна ситуація в країні, виклики військової екзистенції вітчизняного соціуму зумовлюють зростання психоемоційного навантаження на особистість. Однак попри різноманіття

досліджень у зазначеній царині низка питань залишаються недостатньо висвітленими, зокрема застосування результатів сучасних зарубіжних теорій та методів дослідження стресу і стресоподолання, можливості їх використання для реалій сучасної України. Важливість і актуальність досліджуваної проблеми, її недостатня теоретична та практична розробленість, доцільність наукового пошуку шляхів вирішення цієї проблеми зумовили вибір вище зазначеної теми.

Виклад основного матеріалу дослідження. Організаційні основи емпіричного вивчення включали проведення експерименту з метою виявлення рівнів розвитку стресостійкості працівників ІТ-компанії та чинників, які впливають на неї. Для вирішення поставленої мети застосовувалися різноманітні методи, зокрема:

- методи збирання інформації (анкетне опитування, експертне оцінювання);
- кількісні (математичні та статистичні методи) та якісні (аналіз, синтез, порівняння) методи опрацювання експериментальних даних;
- інтерпретаційні методи (визначення закономірностей, формулювання підсумків та висновків) [4].

Перший етап дослідження було присвячено вивченню проблеми, формулюванню мети та завдань; проведено теоретичний аналіз поняття стресу та професійного стресу як психологічних феноменів, поняття стресостійкості особистості, проаналізовано її специфіку у працівників ІТ-компанії; обґрунтовано психологічні умови її розвитку у фахівців ІТ-сфери; визначено структурні компоненти стресостійкості у працівників ІТ-компанії, а саме: мотиваційний, емоційний, комунікативний та діяльнісний; сформовано вибірку, підібрано діагностичні методики, визначено процедуру дослідження структурних компонентів розвитку стресостійкості працівників ІТ-компанії [3].

На другому етапі було розроблено комплексну дослідницьку процедуру, яка містила чотири блоки психодіагностичних методик,

спрямованих на вивчення специфіки стресостійкості працівників ІТ-компанії, зокрема кожного з її структурних компонентів. Цей етап дав змогу скласти цілісне уявлення про розвиненість стресостійкості працівників ІТ-компанії та створити емпіричну базу для її подальшого вивчення.

Головною метою *третього етапу* було дослідження особливостей розвитку структурних компонентів стресостійкості, а саме:

мотиваційного компонента з відповідними конструктами: вмотивованість до успіху, страх невдачі, потреба у досягненнях;

емоційного компонента з відповідними конструктами: особистісна тривожність, емоційний стан людини та її вміння швидко відновлювати свої емоційні ресурси, емоційна врівноваженість;

комунікативного компонента з відповідними конструктами: самоконтроль у спілкуванні, конфліктна компетентність;

діяльнісного компонента з відповідними конструктами: вольова саморегуляція, стиль життя та виявлення стресостійкості особистості, копінг-поведінки в стресових ситуаціях [2].

Таким чином, запропоновані організаційні основи емпіричного вивчення розвитку стресостійкості працівників відповідає меті дослідження та є доцільним і обґрунтованим щодо системного вивчення розвитку означеної властивості. дозволив визначити стресостійкість працівників ІТ- компанії як системну динамічну властивість особистості, яка формується на загальнопсихологічній основі особистості (тип та особливості нервової системи), розвивається за рахунок надбаних в процесі професійної соціалізації фахівців ІТ-сфери психофізіологічних якостей та виявляється в індивідуально-стильових проявах психологічного реагування суб’єкта професійної діяльності на професійно значущі стресори.

Під розвитком стресостійкості у фахівців ІТ-компанії визначено складний системно організований процес пошуку та засвоєння психічних, емоційних та інтелектуальних ресурсів для формування нових якісних професійних характеристик особистості, що дозволяють їй ефективно

працювати під час впливу стресових ситуацій в умовах професійної діяльності [1].

Список використаних джерел

1. Довбня, С. Ю. (2025). Стресостійкість – психологічний феномен: теоретичний аналіз. *Габітус,* Т. 2 (№ 69), 62–67. https://doi.org/10.32782/2663-5208.2025.69.1.10

2. Крайнюк, В. М. (2007). *Психологія стресостійкості особистості: монографія*. Київ: Ніка-Центр.

1. Лагодієнко, В., Іванченкова, Л., & Лагодієнко, О. (2022). Вибір методології наукового дослідження. *Підприємництво та інновації, (25)*, 133–137. https://doi.org/10.32782/2415-3583/25.23

2. Шпак, М. М. (2022). Стресостійкість особистості в дискурсі сучасних психологічних досліджень. *Габітус*, (39). https://doi.org/10.32843/2663-5208.2022

ПСИХОЛОГІЧНА СТІЙКІСТЬ ОСОБИСТОСТІ: СУТНІСТЬ, СТРУКТУРА ТА ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ

Довжанин Мирослава Теодорівна (м. Київ

Науковий керівник – Поджинська Ольга Олегівна (м.Київ)

ORCID ID: 0000-0001-9086-3018

Психологічна стійкість особистості є актуальною проблемою сучасної психології, особливо в умовах тривалого стресу, невизначеності та значних соціальних змін. У сучасних наукових підходах поняття стійкості не обмежується здатністю людини «витримувати» несприятливі обставини. Воно передбачає збереження або відновлення адаптивного функціонування в умовах значущих труднощів та взаємодію особистісних і середовищних ресурсів.

Резильєнтність визначається як **динамічний процес позитивної адаптації** в несприятливих обставинах, що залежить від життєвого контексту та характеру труднощів [1]. Вона може розглядатися на рівнях індивіда, сім’ї, спільноти й суспільства [2]. На відміну від копінгу, який охоплює способи подолання стресу, резильєнтність характеризує ширший процес адаптації та збереження позитивного функціонування під час або після впливу

несприятливих обставин [1]. При цьому психологічна стійкість не передбачає відсутності негативних емоцій чи стресових реакцій: людина може переживати тривогу, втому й напруження, водночас зберігаючи здатність адаптуватися та підтримувати значущу діяльність [2].

У науковій літературі виокремлюють **особистісно-ресурсний, процесуальний, екологічний і системний підходи**. Перший зосереджується на індивідуальних характеристиках і психологічних ресурсах; другий — на динаміці адаптації; екологічний і системний — на взаємодії особистості із соціальним середовищем, підтримкою та культурними й організаційними умовами [1; 2].

Важливим є й питання **вимірювання психологічної стійкості**. Наявні психодіагностичні шкали ґрунтуються на різних теоретичних визначеннях і оцінюють неоднакові аспекти стійкості. Тому вибір методики має відповідати визначенню досліджуваного конструкту та меті дослідження [3].

Узагальнення основних підходів до розуміння психологічної стійкості представлено в таблиці 1.

Таблиця 1

Основні підходи до розуміння психологічної стійкості особистості

Підхід	Основний акцент	Ключові характеристики	Особливість підходу
Особистісно-ресурсний	Внутрішні ресурси особистості	саморегуляція, оптимізм, самоефективність, особистісні ресурси	Розглядає стійкість через індивідуальні можливості людини [1]
Процесуальний	Динаміка адаптації	позитивна адаптація, відновлення, гнучке реагування	Стійкість розглядається як процес, а не стала властивість [1; 2]
Копінг-орієнтований	Подолання стресу	стратегії подолання, оцінювання ситуації, регуляція реакцій	Підкреслює роль способів реагування на труднощі [1]
Екологічний	Взаємодія особистості та середовища	соціальна підтримка, сім'я, професійне середовище, ресурси спільноти	Пояснює стійкість через взаємодію індивідуальних і зовнішніх факторів [2]
Психодіагностичний	Оцінювання рівня та компонентів стійкості	стандартизовані шкали, показники та критерії	Наголошує на необхідності валідного та надійного вимірювання [3]

Аналіз таблиці 1 показує перехід від розуміння психологічної стійкості як виключно індивідуальної властивості до комплексного бачення, у якому особистісні характеристики розглядаються у взаємодії із ситуацією та соціальним середовищем [1; 2].

Процесуальний підхід розглядає стійкість як динамічний процес, прояви якого залежать від тривалості й інтенсивності стресу, доступності ресурсів, соціальної підтримки та способів подолання труднощів. Це особливо важливо для дослідження стійкості працівників в умовах тривалого стресу.

Водночас універсального набору характеристик психологічної стійкості не визначено. Тому в емпіричних дослідженнях необхідно чітко окреслювати досліджуваний аспект стійкості та добирати психодіагностичний інструментарій відповідно до нього [3].

Отже, психологічну стійкість доцільно розглядати як **динамічну здатність особистості зберігати або відновлювати адаптивне функціонування** в несприятливих обставинах завдяки взаємодії особистісних ресурсів, способів подолання стресу та ресурсів соціального середовища. Такий підхід створює основу для її подальшого дослідження як ресурсу професійної діяльності в умовах тривалого стресу.

Висновки. Психологічна стійкість є складним і багатовимірним психологічним феноменом, який не можна зводити лише до здатності протистояти стресу. Сучасні підходи акцентують увагу на позитивній адаптації, динамічності процесу, особистісних ресурсах, копінг-стратегіях та значенні соціального середовища. Перспективним напрямом подальшого дослідження є вивчення взаємозв'язку психологічної стійкості з показниками професійного функціонування особистості в умовах тривалого стресу.

Примітка щодо використання цифрових інструментів. Платформа Consensus застосовувалася для пошуку й навігації в літературних джерелах (з подальшою верифікацією джерел автором). Системи штучного інтелекту (ChatGPT (OpenAI) / Claude (Anthropic)/ Gemini (Google) використовувалися як допоміжний інструмент редакторського супроводу для структурування та

стилістичного коригування тексту. Постановка проблеми, інтерпретація результатів та формулювання висновків належать виключно автору.

Список використаних джерел

1. Fletcher D., Sarkar M. Psychological resilience: A review and critique of definitions, concepts, and theory. *European Psychologist*. 2013. Vol. 18, No. 1. P. 12–23. DOI: https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000124.

2. Southwick S. M., Bonanno G. A., Masten A. S., Panter-Brick C., Yehuda R. Resilience definitions, theory, and challenges: Interdisciplinary perspectives. *European Journal of Psychotraumatology*. 2014. Vol. 5. Article 25338. DOI: https://doi.org/10.3402/ejpt.v5.25338.

3. Windle G., Bennett K. M., Noyes J. A methodological review of resilience measurement scales. *Health and Quality of Life Outcomes*. 2011. Vol. 9. Article 8. DOI: https://doi.org/10.1186/1477-7525-9-8.

ВПЛИВ ТРАВМАТИЧНОГО ДОСВІДУ ВОЄННОГО ЧАСУ НА ЦІННІСНО-СМИСЛОВУ СФЕРУ ОСОБИСТОСТІ

Доценко А. О., здобувачка вищої освіти першого (бакалаврського) рівня за спеціальністю «Психологія» ВНПЗ ДГУ (м. Дніпро).

Науковий керівник — Варакута М. Л., доктор філософії в галузі психології, доцент кафедри психології ВНПЗ ДГУ (м. Дніпро).

ORCID ID: https://orcid.org/0000-0001-6705-2751

Травматичний досвід воєнного часу може змінювати уявлення людини про себе, навколишній світ і власне майбутнє, актуалізуючи потребу в переосмисленні життєвих пріоритетів. Ці зміни стосуються ціннісно-смислової сфери особистості, у якій поєднуються значущі цінності, життєві цілі та суб’єктивне відчуття осмисленості життя. За моделлю Park C. L., пережита подія може вступати в суперечність з усталеними переконаннями, цінностями й цілями людини, спричиняючи психологічний дистрес і спонукаючи до пошуку нового розуміння пережитого [4, с. 1].

В умовах війни осмислення травматичного досвіду ускладнюється втратами та невизначеністю життєвих перспектив. Титаренко Т. М. зазначає, що на ціннісно-смисловому рівні наслідки травмування можуть виявлятися у

труднощах осмислення досвіду, зниженні здатності отримувати задоволення від повсякденного життя та тимчасовому обмеженні можливості планувати майбутнє [2, с. 5]. Водночас дослідження Титаренко Т. та Громової Г. засвідчує різноманітність життєвих орієнтирів цивільного населення України під час війни: поряд зі спрямованістю на виживання виокремлюються турбота про близьких, збереження партнерських стосунків і безкорислива допомога армії [3, с. 163]. Отже, вплив травматичного воєнного досвіду на ціннісно-смислову сферу потребує розгляду як можливих порушень життєвих орієнтирів, так і їх переосмислення та перебудови.

Одним із проявів такого впливу є зміна співвідношення між провідними цінностями особистості та її баченням майбутнього. У дослідженні учасників бойових дій Титаренко Т. М. виокремлює різні типи особистісних трансформацій: зосередженість на виживанні, орієнтацію на значущі стосунки, служіння державі, саморозвиток або професійне просування. Для їх розмежування авторка враховує осмисленість минулого, оцінку теперішнього, бачення майбутнього та домінантну цінність [1, с. 209]. Це дає підстави розглядати ціннісно-смислові зміни не лише як перегляд окремих пріоритетів, а й як перебудову способу організації власного життя.

Важливим процесом у цій перебудові є смислотворення. За Park C. L., осмислення травматичного досвіду може відбуватися через зміну оцінки пережитої події або перегляд загальних переконань і життєвих цілей [4, с. 2]. Зокрема, людина може відмовлятися від цілей, які стали недосяжними, та зосереджуватися на тих, що відповідають зміненим обставинам [4, с. 3]. У контексті воєнного досвіду це дозволяє пояснити можливість формування нових життєвих орієнтирів без припущення про обов’язкове повернення до попередньої системи цінностей.

Водночас переосмислення пережитого не означає однозначно позитивних змін. Zięba M. та співавторки показали, що посттравматичне зростання може співіснувати з негативними змінами у ставленні до себе, інших людей і життя загалом [5, с. 1–2]. Хоча їхнє дослідження не стосувалося

безпосередньо воєнного досвіду, воно важливе для розуміння неоднозначності наслідків травми. Посилення відчуття власної спроможності може поєднуватися зі зниженням довіри до інших, а зближення з одними людьми — з погіршенням інших взаємин [5, с. 2]. Отже, поява нових цінностей і смислів сама по собі не свідчить про подолання психологічних труднощів.

Узагальнення розглянутих праць дає підстави визначити три взаємопов’язані аспекти змін ціннісно-смислової сфери: порушення усталених уявлень про себе і світ, перегляд життєвих пріоритетів та перебудову цілей відповідно до змінених обставин [1, с. 209; 2, с. 5; 4, с. 1–3]. При цьому спрямованість на виживання, турботу про близьких або служіння іншим відображає різні способи організації життя в умовах війни й не може сама по собі вважатися показником успішного подолання наслідків травми [3, с. 163–164; 5, с. 1–2].

Таким чином, вплив травматичного досвіду воєнного часу на ціннісно-смислову сферу особистості є неоднозначним: труднощі осмислення пережитого та планування майбутнього можуть поєднуватися з формуванням нових пріоритетів і життєвих цілей. Проведений теоретичний аналіз дозволяє розглядати переосмислення досвіду як важливий процес відновлення узгодженості між переконаннями людини та зміненими умовами її життя. Водночас результати досліджень окремих груп не дають підстав стверджувати, що такі зміни є однаковими для всіх осіб, які пережили воєнні події. Перспективою подальшого дослідження є емпіричне вивчення особливостей ціннісно-смислової сфери студентської молоді з урахуванням характеру її воєнного досвіду.

Примітка щодо використання цифрових інструментів. ChatGPT (OpenAI) використовувався як допоміжний інструмент для пошуку літературних джерел, підготовки, структурування та стилістичного редагування тексту. Бібліографічні відомості й посилання зіставлялися з повними текстами першоджерел. Остаточна перевірка змісту, інтерпретацій та висновків здійснюється авторкою спільно з науковим керівником.

Список використаних джерел

1. Титаренко Т. М. Ландшафти особистісних трансформацій унаслідок травматичного воєнного досвіду. Український психологічний журнал. 2020. № 1 (13). С. 209–222. DOI: https://doi.org/10.17721/upj.2020.1(13).13.

2. Титаренко Т. М. Посттравматичне життєтворення: способи досягнення психологічного благополуччя : монографія. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2020. 160 с.

3. Титаренко Т., Громова Г. Життєві ландшафти цивільного населення України у просторі війни. Психологічні перспективи. 2023. Вип. 41. С. 162–174. DOI: https://doi.org/10.29038/2227-1376-2023-41-tyt.

4. Park C. L. Meaning Making Following Trauma. Frontiers in Psychology. 2022. Vol. 13. Article 844891. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.844891.

5. Zięba M., Wiecheć K., Biegańska-Banaś J., Mieleszczenko-Kowszewicz W. Coexistence of Post-traumatic Growth and Post-traumatic Depreciation in the Aftermath of Trauma: Qualitative and Quantitative Narrative Analysis. Frontiers in Psychology. 2019. Vol. 10. Article 687. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00687.

ПСИХОЕМОЦІЙНЕ ВИСНАЖЕННЯ ВЕТЕРАНІВ ВІЙНИ: РЕЗУЛЬТАТИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Євченко Ірина Миколаївна, (м. Київ)

ORCID ID: 0000-0002-3204-5954

Психічні стани особистості є важливим компонентом психічної діяльності людини, оскільки інтегрують емоційні переживання, когнітивні процеси, мотиваційні настанови та поведінкові реакції, забезпечуючи цілісне реагування на вплив зовнішніх і внутрішніх чинників. У психологічній науці психічні стани розглядаються як багатовимірні утворення, що відображають особливості функціонування психіки, суб’єктивне ставлення особистості до життєвих обставин та способи їх осмислення. Відтак психічний стан виступає інтегративною характеристикою актуального психологічного функціонування особистості.

Тривала російсько-українська війна супроводжується значними психоемоційними навантаженнями, які негативно позначаються на психологічному благополуччі населення [1; 2]. Особливої актуальності

набуває проблема збереження та відновлення психічного здоров’я військовослужбовців і ветеранів війни, які зазнали впливу інтенсивних стресогенних чинників, пов’язаних із безпосередньою загрозою життю, фізичним і психологічним виснаженням, переживанням втрат та необхідністю діяти в умовах невизначеності.

Участь у бойових діях може супроводжуватися суттєвими змінами психоемоційного стану особистості, зокрема підвищенням тривожності, емоційною напруженістю, виснаженням, труднощами саморегуляції та зниженням адаптаційних можливостей. Водночас характер і вираженість таких змін залежать від індивідуально-психологічних особливостей людини, тривалості та інтенсивності бойового досвіду, наявних психологічних ресурсів і соціальної підтримки. Тому дослідження психоемоційних станів ветеранів війни має важливе теоретичне та практичне значення для визначення їхніх актуальних психологічних потреб і розроблення відповідних заходів психологічної підтримки.

Метою дослідження було визначення особливостей самооцінки психоемоційних станів ветеранів війни, які повернулися із зони бойових дій.

Для реалізації поставленої мети використано методику самооцінки емоційних станів А. Уессмана та Д. Рікса, яка дає змогу оцінити актуальний емоційний стан особистості за відповідними шкалами та узагальненим показником [3].

Емпіричне дослідження проводилося на базі комунальної установи Іванківської селищної ради Київської області. У дослідженні взяли участь 45 ветеранів війни віком від 23 до 55 років, які повернулися із зони бойових дій. Серед респондентів переважали чоловіки – 40 осіб (88,9 %), жінки становили 5 осіб (11,1 %).

Аналіз інтегрального показника самооцінки емоційного стану за методикою А. Уессмана та Д. Рікса засвідчив переважання несприятливих психоемоційних станів серед обстежених ветеранів війни. Зокрема, у 75,6 % респондентів (34 особи) зафіксовано показники погіршеного емоційного

стану, у 22,2 % (10 осіб) – відносно сприятливі показники, тоді як лише 2,2 % (1 особа) характеризувалися дуже добрим емоційним станом. Отримані результати свідчать про значну поширеність несприятливих психоемоційних проявів у досліджуваній групі.

Детальніший аналіз результатів за чотирма шкалами методики дав змогу визначити найбільш виражені особливості психоемоційного стану респондентів (рис.1).

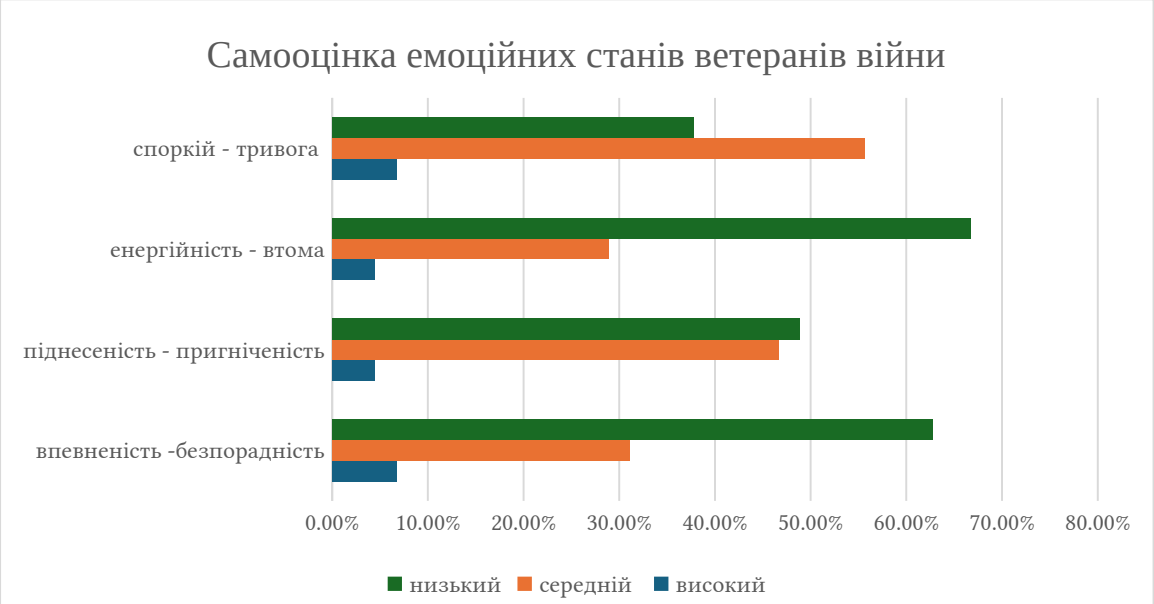

Рис.1. Розподіл рівнів самооцінки емоційних станів ветеранів війни за методикою А. Уессмана та Д. Рікса, %

За шкалою «спокійність – тривожність» низькі показники виявлено у 37,8 % респондентів, середні – у 55,6 %, високі – у 6,7 %. Це свідчить про те, що понад третина опитаних характеризується зниженим рівнем суб’єктивного відчуття спокою, що може супроводжуватися підвищеною тривожністю та внутрішнім напруженням.

Найбільш виражені несприятливі показники встановлено за шкалою «енергійність – втомленість»: низький рівень зафіксовано у 66,7 % ветеранів, середній – у 28,9 %, високий – у 4,4 %. Такий розподіл може свідчити про переважання суб’єктивного відчуття втоми, зниження життєвого тонусу та енергетичних ресурсів, що потенційно ускладнює повсякденну активність і процеси соціальної адаптації.

За шкалою «піднесення – пригніченість» низькі показники виявлено у 48,9 % респондентів, середні – у 46,7 %, високі – у 4,4 %. Отримані результати відображають тенденцію до зниження позитивного емоційного фону, що може проявлятися у пригніченості, зменшенні позитивних переживань та труднощах підтримання емоційної рівноваги.

Особливої уваги заслуговують результати за шкалою «впевненість у собі – безпорадність», відповідно до якої 62,2 % опитаних продемонстрували низькі показники, 31,1 % – середні та 6,7 % – високі. Переважання низьких значень може вказувати на зниження суб’єктивної впевненості у власних можливостях, переживання невизначеності та труднощі підтримання відчуття контролю над життєвими обставинами.

Узагальнення результатів дослідження засвідчило, що найбільш вираженими особливостями психоемоційного стану обстежених ветеранів війни є зниження енергійності (66,7 %) та впевненості у власних можливостях (62,2 %). Водночас майже половина респондентів (48,9 %) характеризується низькими показниками емоційного піднесення, а понад третина (37,8 %) – зниженим рівнем суб’єктивного відчуття спокою. Отримані результати узгоджуються із загальною тенденцією до погіршення психоемоційного стану, встановленою за інтегральним показником методики.

Виявлені особливості актуалізують необхідність диференційованого підходу до організації психологічної підтримки ветеранів війни з урахуванням їхнього актуального психоемоційного стану, індивідуальних потреб та наявних психологічних ресурсів. Пріоритетними напрямами такої роботи є відновлення емоційної рівноваги, розвиток навичок саморегуляції, зміцнення впевненості у власних можливостях, зниження психоемоційного напруження та сприяння соціальній адаптації ветеранів [4].

Отже, результати проведеного емпіричного дослідження засвідчили переважання несприятливих психоемоційних станів серед обстежених комбатантів, насамперед за показниками енергійності та впевненості у собі. Це обґрунтовує доцільність своєчасного виявлення психоемоційних

труднощів і впровадження адресних програм психологічної підтримки, спрямованих на відновлення психологічних ресурсів, зміцнення емоційної стійкості та підвищення адаптаційних можливостей особистості.

Список використаних джерел

1. Євченко І. М. Емоційний стан українців під час російськоукраїнської війни. Психологічні виміри особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору в контексті гуманістичної парадигми: збірник тез V Міжнародної науково-практичної конференції (Київ, 22 квітня 2022 р.). Київ, 2022. С. 45-49. URL: https://www.researchgate.net/profile/Vladyslav-Baranov/publication/391792320_Eco-Anxiety_and_Pro-Environmental_Behavior_as_Indicators_of_Eco-Profiles_in_Ukraine/links/6826f801d1054b0207ef3ba1/Eco-Anxiety-and-Pro-Environmental-Behavior-as-Indicators-of-Eco-Profiles-in-Ukraine.pdf#page=260

2. Євченко І. М. Динаміка переважаючих емоцій українців упродовж повномасштабної війни. Всеукраїнська наукова конференція «Костюківські читання», присвячена 125-річчю від дня народження Григорія Силовича Костюка: збірник матеріалів наукових доповідей (м. Київ, 23 квітня 2025 року). Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2025. С. 260–265. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/745324

3. Кокун О.М., Лозінська Н.С., Пішко І.О., Олійник В.О. Діагностика психологічних змін у військовослужбовців в умовах війни : метод. посіб. К. : ТОВ «7БЦ», 2025. 162 с.

4. Маслюк, А., Котух. Є. Реабілітація ветеранів крізь призму військово-патріотичного виховання молоді. Розвивальний потенціал сучасної соціальної роботи: методологія та технології : матеріали X Всеукраїнської з міжнародною участю науковопрактичної конференції (14-15 березня 2025 року, Київ) *Київ : КНУ імені Тараса Шевченка, 2025. С.* 125-128. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/746783/1/Актуальні%20проблеми%20психології%20%20навчання%20в%20ум

НАРАТИВНЕ ОСМИСЛЕННЯ ТРАВМАТИЧНОГО ДОСВІДУ ТА СТРАТЕГІЙ АДАПТАЦІЇ УКРАЇНСЬКИХ МІГРАНТІВ У БАВАРІЇ ПІСЛЯ 24.02.2022

Желновач Аліна Олександрівна (м. Мюнхен)
ORCID ID: 0000-0001-8212-4434

Вступ та актуальність теми. Повномасштабна російсько-українська війна спричинила глибоку гуманітарну кризу, масове вимушене переміщення громадян та складні психологічні наслідки для мільйонів українців. Досвід переживання війни, втрата домівки, розрив усталених соціальних зв'язків та вимушена адаптація у новому середовищі створюють тривале психоемоційне навантаження. Для українців, які знайшли тимчасовий прихисток у Німеччині (зокрема у федеральній землі Баварія), процеси психологічного відновлення відбуваються на перетині опрацювання воєнного травматичного досвіду та подолання соціокультурних і мовних бар'єрів.

Розгляд психологічних особливостей переживання війни та втрат спирається на теоретичний спадок С. Д. Максименка, який розглядав особистість як цілісну суб'єктну систему, чий розвиток і відновлення відбуваються через подолання критичних суперечностей і пошук внутрішніх смислових ресурсів. У ситуаціях екстремального травматизаційного впливу саме суб’єктивне осмислення пережитого визначає подальший вектор психологічного відновлення або поглиблення дистресу.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити психологічні особливості переживання війни, втрат і травматичного досвіду через аналіз особистісних наративів та стратегій психологічної адаптації українських мігрантів у Баварії після 2022 року.

Методологія та методи дослідження. Теоретико-методологічною основою роботи є сучасні концепції психологічної травми (Дж. Герман, Б. ван дер Колк, Р. Янофф-Булман), концепція посттравматичного життєтворення (Т. Титаренко), а також наративний підхід до дослідження ідентичності (Д. МакАдамс, Н. Чепелєва).

Дослідження побудовано на поєднанні кількісних і якісних методів:

1. *Кількісний психодіагностичний блок:* PTSD Checklist for DSM-5 (PCL-5) для оцінювання вираженості посттравматичної симптоматики; Brief COPE для аналізу копінг-стратегій; 10-пунктова шкала резильєнтності Коннора–Девідсона (CD-RISC-10); Multidimensional Scale of Perceived Social Support (MSPSS).

2. *Якісний блок:* авторське напівструктуроване інтерв'ю з наступним застосуванням тематичного аналізу за В. Браун та В. Кларк (Braun & Clarke).

Основні результати та їх обговорення. Переживання війни та втрат охоплює не лише клінічні прояви посттравматичного стресу, а й руйнування базових припущень особистості про безпечність світу, передбачуваність майбутнього та власну суб'єктність. Наратив виступає ключовим психологічним механізмом опрацювання травматичного досвіду. Через розповідь про пережите відбувається перехід від хаотичних, фрагментарних спогадів до створення цілісної життєвої історії.

У результаті тематичного аналізу наративів виділено провідні смислові блоки переживання травми та адаптації:

– «Досвід війни та втрат» (переживання небезпеки, втрата дому, руйнування звичного способу життя, біль розділення з близькими);

– «Переживання невизначеності» (втрата часових орієнтирів, труднощі довгострокового планування, феномен «відкладеного життя»);

– «Пошук ресурсів подолання» (опанування нової мови, пошук соціальної підтримки, збереження зв'язку з Україною);

– «Смислова реструктуризація» (переоцінка цінностей, усвідомлення власних адаптаційних можливостей, реавторизація життєвого шляху).

Емпіричний аналіз свідчить, що більша цілісність особистісних наративів, високий рівень резильєнтності (CD-RISC-10) та наявність сприйманої соціальної підтримки (MSPSS) асоціюються з переважанням адаптивних копінг-стратегій (планування, прийняття) та нижчою вираженістю симптоматики посттравматичного стресу (PCL-5). Натомість фрагментарність

наративу й домінування уникнення як копінгу супроводжуються поглибленням психологічного дистресу.

Висновки. Психологічні особливості переживання війни та вимушеної міграції українцями в Баварії зумовлені складним поєднанням травматичного досвіду втрат та викликів соціокультурної адаптації. Наративне опрацювання пережитого є важливим чинником відновлення суб'єктності та психологічного благополуччя. Практична робота з цією групою має базуватися на травмаінформованому та наративному підходах, спрямованих на реструктуризацію травматичних спогадів, актуалізацію внутрішніх і зовнішніх ресурсів та формування оновленої життєвої перспективи.

Примітка щодо використання цифрових інструментів. Системи штучного інтелекту (ChatGPT (OpenAI) та Gemini (Google) використовувалися як допоміжний інструмент редакторського супроводу для структурування та стилістичного коригування тексту. Постановка проблеми, інтерпретація результатів та формулювання висновків належать виключно автору.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Климчук В. О. Психологія посттравматичного зростання: монографія. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2020. 125 с.

2. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості. Київ: КММ, 2006. 240 с.

3. Титаренко Т. М. Посттравматичне життєтворення: способи досягнення психологічного благополуччя: монографія. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2020. 160 с.

4. Чепелєва Н. В., Зазимко О. В., Шиловська О. М. Наративні практики самопроєктування: методичні рекомендації / за ред. Н. В. Чепелєвої. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2019. 44 с.

5. Adedeji A., Kaltenbach S., Metzner F., Kovach V., Rudschinat S., Marin Arrizabalaga I., Buchcik J. Mental health outcomes among female Ukrainian refugees in Germany: A mixed method approach exploring resources and stressors. *Healthcare*. 2025. Vol. 13, No. 3. P. 259.

6. Braun V., Clarke V. Thematic Analysis: A Practical Guide. SAGE, 2022. 336 p.

7. Herman J. L. Trauma and Recovery: The Aftermath of Violence - From Domestic Abuse to Political Terror. Basic Books, 1992. 288 p.

8. McAdams D. P., McLean K. C. Narrative identity. *Current Directions in Psychological Science*. 2013. Vol. 22, No. 3. P. 233–238.

ОСОБЛИВОСТІ ПРИЙНЯТТЯ РІШЕННЯ ПРО ПОВЕРНЕННЯ ВИМУШЕНИМИ МІГРАНТАМИ В УМОВАХ ВОЄННОГО КОНФЛІКТУ

Житкова Юлія Геннадіївна (м. Київ)
ORCID ID 0009-0000-6072-4316
Коробанова Ольга Леонідівна (м. Київ)
ORCID ID 0000-0003-3539-871X

Загострення збройного конфлікту в Україні до рівня повномасштабного нападу 24 лютого 2022 р. спричинило найбільшу кризу переміщення осіб у Європі з часів Другої світової війни. Станом на 17 серпня 2022 року понад 6,6 мільйона українців залишило країну; на початок квітня 2024 року було зареєстровано біля 5,9 мільйона біженців, які переїхали до інших країн [5]. Виїзд біженців з України, зумовлений війною, у перші два місяці став найінтенсивнішим міграційним потоком за всю історію спостережень у світі. Унікальність наслідків повномасштабної війни в Україні стосовно вимушеної міграції для європейського континенту полягає у поєднанні масштабів виїзду та швидкості процесу. Свої домівки покинуло понад 1/3 населення країни (якщо рахувати вимушених мігрантів за межі країни і ВПО разом); безпосередньо за кордон виїхало близько 15–18% від довоєнного населення країни.

У порівнянні із іншими ключовими міграційними кризами минулих років, які були спричинені військовими подіями у колишній Югославії (1991-2001), Грузії (2008), Сирії (2011), до відзначних чинників української міграції також можна віднести гендерно-віковий дисбаланс (до 85-90% біженців складали жінки та діти) та маятниковий або круговий рух міграції, коли мільйони українців постійно переміщуються в Україну і назад, з метою провідати родичів, перевірити майно або отримати медичні послуги [1].

Хоча міграція була в основному пов’язана із небезпекою через війну, викликаною прямою загрозою фізичній безпеці людей (внаслідок активних бойових дій / окупації чи остраху таких подій), хвилюванням за життя та

здоров’я дітей і погіршенням психологічного здоров’я, українці часто повертаються додому, попри те, що конфлікт триває. За оцінками Організації економічного співробітництва та розвитку [5], сумарна кількість осіб, які повернулися до своїх домівок, становить від 4,1 до 5,8 мільйона людей, з них близько 1,5–2 мільйонів – безпосередньо з-за кордону. Повернення вимушених мігрантів війни – одна із найскладніших проблем для демографічної та економічної стабільності як приймаючих країн, так і України.

Разом з тим, численні опитування свідчать про те, що наміри зовнішніх мігрантів повернутися в Україну мають тенденцію до зниження протягом останніх чотирьох років; проте, слід також врахувати, що частина з них уже повернулася [2]. Однак чим довше люди залишаються в країні перебування, тим більша ймовірність, що вони захочуть залишитися там і надалі.

Також відбулися певні зміни і в процесі психологічної та соціальної адаптації мігрантів, відповідно до теорії «культурного шоку» і 4-етапної моделі адаптації Оберга К. та відповідної U-подібної кривої Лісгаарда С. [3]. На п’ятому році вимушеного перебування на зміну етапу пошуку притулку та адаптації прийшов етап стратегічного планування майбутнього, тому питання прийняття рішення про подальшу інтеграцію у приймаючих країнах чи повернення додому стає вирішальним.

Понад шістдесят досліджень було проведено в Україні та приймаючих країнах для визначення факторів, які впливають на рішення мігрантів повернутися [4]. Досліджувались фактори «виштовхування» та «тяжіння», згідно із теорією «Push-Pull» Лі Е., а саме, фактори виштовхування – ті, що змушують людину виїхати з країни перебування, або які впливають у країнах перебування (наприклад, складнощі із інтеграцією); та фактори тяжіння – ті, що ваблять людину назад до України (наприклад, туга за домівкою чи родиною). До основних детермінантів відносять хід активних бойових дій, загрозу життю та безпекову ситуацію, а також родинні зв’язки, наявність та

стан житла, доступ до можливостей працевлаштування та надання соціальних послуг як в Україні, так і в країнах перебування.

Хоча більшість досліджень стосовно чинників, які впливають на прийняття рішення про повернення, надають пріоритет соціальним та матеріальним детермінантам, ситуація з фізичною безпекою також залишається ключовим фактором, отже, стає очевидним, що рішення про повернення в ситуацію постійної загрози життю є не тільки раціональним вибором, а й обумовлено глибинними психологічними чинниками. Потреба в об'єктивній фізичній безпеці, яка задовольняється за кордоном, поєднується із не менш вагомою потребою в соціальній ідентичності та приналежності до спільноти, яку за кордоном задовольнити важко. Вимушені мігранти стикаються з кризою професійного статусу та емоційною ізоляцією «соціального відчуження». На прийняття рішення також впливають такі неявні бар'єри, як «провина вцілілого», стигматизація тих, хто виїхав, з боку тих, хто залишився, ксенофобія автохтонного населення щодо воєнних мігрантів з України, а також кризи у родинах та подружніх стосунках мігрантів. Психологічні детермінанти стають вагомішими чинниками, ніж юридичний або фінансовий статус.

У дослідженні передбачається використання змішаного методу дослідження, який включатиме якісний етап для визначення спектру існуючих чинників і кількісний етап для уточнення ваги виділених чинників на більш широкій вибірці досліджуваних. На якісному етапі застосовуватиметься тематичний аналіз (за Браун В. та Кларк В.) для визначення специфічних психологічних детермінант прийняття рішення про повернення в інтернет-просторі, із використанням тематичних публікацій та коментарів в соціальних мережах (зокрема, у каналах психологічної підтримки, форумах спільнот мігрантів та особистих блогах тощо). Результатом цього етапу очікується класифікація та описовий аналіз виявлених психологічних чинників. На кількісному етапі для збору емпіричних даних застосовуватиметься метод анкетування (із використанням семантичного диференціалу, шкали

прив'язаності до домівки, авторського опитувальника та ін.) з подальшим статистичним аналізом для верифікації та оцінки вираженості виявлених детермінант.

На теперішньому етапі дослідження сформовано експериментальну вибірку, до якої увійшли мігранти, які наразі перебувають за кордоном чи перебували раніше і повернулись в Україну, а також респонденти з України. Наразі триває етап первинного тестування та підготовка до проведення формуючого експерименту.

Таким чином, теоретично обґрунтовано, що процес прийняття вимушеними мігрантами рішення про повернення в Україну визначається не лише зовнішніми (соціальними та безпековими), а й глибинними внутрішньоособистісними та психологічними чинниками. Це створює підґрунтя для проведення формувального експерименту, результати якого сприятимуть розробці програм психологічного супроводу та реінтеграції українських зовнішніх мігрантів в український простір в умовах тривалої невизначеності, викликаної воєнним станом.

Список використаних джерел

1. Біженці та внутрішньо-переміщені особи України на шляхах війни: кроки незламності: монографія / М. В. Бірюкова [та ін.]; ред. М. В. Бірюкова. Харків: НТУ "ХПІ", 2023. 381 с. URL: https://repository.kpi.kharkov.ua/handle/KhPI-Press/67939 (дата звернення: 26.09.2026).

2. Українські біженці після чотирьох років за кордоном. П’ята хвиля дослідження. Центр економічної стратегії. 2026. 98 с. URL: https://ces.org.ua/ukrainian-refugees-fifth-wave/ (дата звернення: 01.10.2026).

3. Korobanova O., Schulzhenko N. Psychology of home and Ukrainian migrants’ socio-psychological adaptation abroad. *Scientific Studios on Social and Political Psychology*. 2022. Vol. 28, No. 2. P. 56 -70. https://doi.org/10.33120/sssppj.vi50(53).604.

4. Returning home from abroad: Reintegration barriers, outcomes and implications for Ukraine’s recovery. International Organization for Migration Ukraine, 2026. URL: https://dtm.iom.int/reports/iom-ukraine-returning-home-abroad-reintegration-barriers-outcomes-and-implications-ukraines (date of access: 02.10.2026).

1. Ukraine’s strategic response to the displacement crisis: Return, reintegrate, reconnect. OECD. Paris: OECD Publishing, 2026. URL: https://doi.org/10.1787/9b773da4-en (date of access: 02.10.2026).

ОСОБИСТІСНА РЕЗИЛЬЄНТНІСТЬ ЯК КОМПОНЕНТ ПСИХОЛОГІЧНОГО КАПІТАЛУ СТУДЕНТІВ

Жуковська Віта Олександрівна (м. Київ)
ORCID ID 0009-0003-5087-0311

Сучасні соціально-економічні трансформації, тривалість повномасштабної війни та зростання невизначеності освітнього простору вимагають від студентів здатності швидко адаптуватися, зберігати внутрішню рівновагу та ефективно долати труднощі. Особливо гостро це стосується студентів заочної форми навчання, які поєднують навчання з професійною зайнятістю та сімейними обов’язками. Ключовим особистісним ресурсом, що забезпечує таку адаптацію, є резильєнтність – здатність людини відновлюватися після кризових подій і перетворювати стрес на ресурс розвитку.

Резильєнтність розглядається як один з компонентів психологічного капіталу – інтегрального ресурсного конструкту особистості. Витоки поняття сягають гуманістичної та екзистенційної традицій: психологічний ресурс тлумачився як особистісне прагнення до подолання складних життєвих ситуацій через надію, раціональну віру та душевну силу, а також як механізм узгодження реального й ідеального «я» та пошуку сенсу [2]. Чіксентміхайі М. увів термін «психологічний капітал» за аналогією з економічною категорією капіталу, розглядаючи його як обмежений запас психічної енергії, що інвестується в діяльність. Лютанс Ф. операціоналізував конструкт, визначивши психологічний капітал як позитивний психічний стан розвитку особистості, що охоплює впевненість у власних силах (самоефективність), позитивні атрибуції щодо успіху (оптимізм), наполегливість у досягненні цілей (надію) та гнучку стійкість до негараздів (резильєнтність). Важливою є

змінюваність психологічного капіталу: до 40 % його дисперсії залишаються відкритими для цілеспрямованого розвитку.

Поняття резильєнтності запозичене психологією з технічних наук і з 1970-х років закріпилося в дослідженнях здорової адаптації дітей до травматичних умов. Кількість наукових публікацій з проблеми резильєнтності зросла з 30 у 2000 році до понад 2600 у 2022 році, що засвідчує актуальність цього напряму [3]. Сучасні підходи диференціюють резильєнтність як стабільну особистісну рису (ego-resiliency), що захищає від негараздів і виявляється у гнучкості та винахідливості, та як динамічний процес позитивної адаптації, який має нерівномірну траєкторію залежно від контексту [3].

Структурно резильєнтність включає когнітивний (відкритість досвіду, толерантність до невизначеності, позитивне мислення), емоційний (емоційна стабільність, емоційний інтелект) і поведінковий (пошукова активність, просоціальна поведінка) компоненти [1]. Прикладні моделі деталізують прояви резильєнтності через оптимізм, орієнтацію на вирішення проблем, відчуття індивідуальної відповідальності, гнучкість та відкритість, майстерність управління стресом, орієнтацію на майбутнє, фокус на мережу соціальних контактів та прийняття [5].

У структурі психологічного капіталу студентів резильєнтність виконує подвійну функцію: постає самостійним ресурсним компонентом і водночас інтегрувальним чинником, що забезпечує синергетичну взаємодію самоефективності, оптимізму та надії [4]. Для студентів, що поєднують освітню діяльність з професійною зайнятістю, розвинена резильєнтність є ключовою умовою збереження мотивації, психологічного здоров'я та успішного опанування навчальної програми.

Отже, теоретичний аналіз підтверджує правомірність розгляду резильєнтності як центрального компонента психологічного капіталу студентів, що інтегрує та забезпечує стійкість усієї системи психологічних ресурсів особистості. Когнітивне переформулювання, практики

усвідомленості, розширення репертуару копінг-стратегій та підтримуюче освітнє середовище є дієвими інструментами цілеспрямованого розвитку резильєнтності. Здобуті висновки формують концептуальну основу для подальшого емпіричного дослідження взаємозв'язків резильєнтності з компонентами психологічного капіталу студентів заочної форми навчання та розроблення практичних рекомендацій щодо їх розвитку.

Список використаних джерел

1. Афузова Г. В., Найдьонова Г. О. Резильєнтність як чинник збереження психічного здоров'я в умовах воєнного стану. Габітус. 2023. Вип. 53. С. 100–104. https://doi.org/10.32782/2663-5208.2023.53.16.

2. Даценко О. А. Психологічний ресурс особистості як наукова парадигма. Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія. 2020. Т. 31 (70), № 4. С. 22–27.

3. Мерзлякова О. Л. Резильєнтність або психологічна стійкість: концепт, вимірювання, розвиток (аналітичний огляд). Аналітичний вісник у сфері освіти й науки. 2023. Вип. 18. С. 97–121.

4. Олефір В. О., Боснюк В. Ф. Адаптація шкали психологічного капіталу (ПсиКап-12С). Інсайт: психологічні виміри суспільства. 2023. № 9. С. 50–71.

5. Потапчук Є. М., Поліщук О. Р. Резильєнтність – потенціал відновлення особистості у складних життєвих обставинах. Психологічний журнал. 2023. № 11. https://doi.org/10.31499/2617-2100.11.2023.298404.

САМОПОВАГА ЯК РЕСУРС ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ ОСОБИСТОСТІ В ДОРОСЛОМУ ВІЦІ

Забродська Галина Дмитрівна (м. Київ).

Науковий керівник – Романенкова Олена Юріївна (м. Київ)

ORCID ID 0009-0003-1099-0300

Самоповага є одним із тих утворень самосвідомості, що найбільше позначаються на внутрішньому житті дорослої людини та на її вмінні тримати рівновагу, коли життєві умови ускладнюються. Серед різних виявів самоставлення вона вирізняється тим, що об’єднує три різні площини: розуміння власної цінності, емоційне прийняття себе та втілення почуття гідності у вчинках [1]. Для К. Роджерса й М. Розенберга самоповага була

ключовим складником самоставлення: вони тлумачили її як результат, до якого людина приходить, оцінюючи себе загалом [1].

Коли йдеться про емоційну стійкість, самоповага працює як внутрішня опора. Завдяки їй людина не втрачає віри у власні сили навіть тоді, коли на неї тиснуть зовнішні обставини, а визначеність відсутня. У свідомості самоповага зростається з потребою в емоційному прийнятті, і разом вони утворюють аутоповагу та аутосимпатію - своєрідні регулятори й захисники «Я». Ці утворення врівноважують те, як людину оцінюють ззовні, те, яких стандартів вона дотримується сама, і те, як вона діє насправді [2]. Отже, самоповага - це не тільки ставлення до себе, а й чинник, від якого прямо залежить, наскільки успішно особистість витримує стрес.

Зв’язок самоповаги з емоційною стійкістю простежується і в її змісті. Як емоційно-чуттєвий складник самооцінки, вона показує, наскільки людина впевнена в собі, приймає себе та відчуває власну гідність - незалежно від того, як її сприймають інші. Високий її рівень свідчить про емоційну стійкість, відсутність потреби в зовнішньому схваленні та позитивне ставлення до себе. Низький рівень натомість говорить про емоційну вразливість, вагання щодо власної цінності та схильність соромитися [5]. Інакше кажучи, самоповага править за своєрідний показник емоційного благополуччя людини й того, наскільки вона здатна зберігати внутрішню рівновагу.

Емпіричні результати підтверджують вагому роль самоповаги в емоційній стійкості дорослих. Кореляційний аналіз показав виразний позитивний зв’язок самоповаги зі стійкістю до стресу ($r = 0.554$, $p = 0.001$) [3]. Це підтверджує припущення, що самоповага є важливим ресурсом для подолання стресу й успішної адаптації до життєвих труднощів. Молоді люди з високим рівнем самоповаги демонструють здатність ефективніше долати труднощі та краще контролювати власні емоційні реакції [3].

Водночас дослідження виявило й несподіваний позитивний зв’язок між самоповагою та особистісною тривожністю ($r = 0.458$, $p = 0.011$), що може вказувати на вплив високих очікувань або самокритичності на емоційний стан

людини [3]. Реактивна тривожність продемонструвала слабку негативну кореляцію із самоповагою (r = -0.354, p = 0.055), що може свідчити про ситуативний характер цього типу тривожності, який меншою мірою залежить від загального рівня самоповаги [3]. Отже, самоповага не гарантує повної відсутності тривожних переживань, але вона дає внутрішню опору, завдяки якій людина адаптується до складних обставин навіть за підвищеного рівня занепокоєння.

Стійкість до стресу в такому разі відіграє роль компенсаторного механізму, який дозволяє навіть людям із підвищеною тривожністю пристосовуватися до складних обставин. Це підтверджує позитивна кореляція між стійкістю до стресу та особистісною тривожністю, що може свідчити про складніший адаптивний процес у таких респондентів [3]. Самоповага тут постає як ресурс, що підтримує інтернальний локус контролю та здатність особистості діяти активно в ситуації невизначеності, підвищуючи загальну адаптивність [1].

Підсумовуючи, самоповага є значущим ресурсом емоційної стійкості особистості в дорослому віці. Високий її рівень забезпечує внутрішню впевненість, незалежність від зовнішнього схвалення та здатність зберігати психологічну рівновагу в стресових ситуаціях. Розвиток самоповаги цілком може розглядатися як дієвий напрям психологічної підтримки дорослих, спрямований на зміцнення їхньої емоційної стійкості та адаптивного потенціалу.

Список використаних джерел

1. Синєгуб Ю. А., Оверчук В. А. Двофакторна модель самоповаги особистості. *Актуальні проблеми реалізації адаптаційного потенціалу особистості в сучасних умовах життєдіяльності* : матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф. Вінниця, 2022. С. 45–48.

2. Психологічна саморегуляція і емоційна стійкість особистості. *Forlan*. URL: https://ds.forlan.org.ua.

1. Висока самоповага як ресурс адаптації до стресових ситуацій. *Perspectives*. 2025. URL: https://perspectives.pp.ua.

2. Арістова Є. В., Цимбал С. В. Психологічні особливості впливу самооцінки на емоційну стабільність і психічне здоров’я осіб ранньої та середньої дорослості. *Перспективи та інновації науки*. 2025. № 11(51). С. 1393–1402.

3. Тєтьоркіна О. О. Самоповага як емоційно-чуттєвий компонент самооцінки. *Дослідження самоставлення особистості*. Ізмаїл, 2023. С. 16–18.

ПСИХОЛОГІЧНА РЕЗИЛЬЄНТНІСТЬ ЯК ЧИННИК ПОДОЛАННЯ ЖИТТЄВИХ КРИЗ ОСОБИСТОСТІ У ЗРІЛОМУ ВІЦІ

Забродський Михайло Миколайович (м. Київ).

Науковий керівник – Романенкова Олена Юріївна (м. Київ)

ORCID ID 0009-0003-1099-0300

Зрілість - це період максимальної професійної та соціальної відповідальності, який супроводжується як передбачуваними віковими кризами (зокрема кризою середини життя), так і непередбачуваними - втратами, раптовими змінами, суспільними потрясіннями. Успішність їх подолання залежить від міцних психологічних опор, адже дорослому важливо зберегти внутрішню рівновагу, знайти нові смисли та виробити прийнятні способи жити в зміненій реальності. Саме резильєнтність як цілісний ресурс дає змогу перетворити кризовий досвід на поштовх до особистісного зростання [1].

Сучасна психологія трактує резильєнтність передусім як динамічний процес, а не усталену рису. Л. Боброва зауважує, що поряд із терміном «життєстійкість» у науковому обігу перебувають поняття «резильєнтність» і «стресостійкість», які нерідко вживають як синоніми, хоч кожне має свої змістові акценти [1]. Життєстійкість - це не лише подолання труднощів, а й використання їх як поштовху до зростання та відкриття нових можливостей [1]. Якщо стресостійкість більшою мірою зумовлена біологічними та психофізіологічними особливостями, то життєстійкість, запроваджена С. Кобейсом і С. Мадді, відображає здатність особистості витримувати стрес, не втрачаючи ефективності діяльності й внутрішньої рівноваги [1]. За С. Мадді, це не відсутність проблем, а вміння долати їх і виходити сильнішими [1].

Структурно життєстійкість охоплює три складники: включеність, контроль і прийняття ризику [1]. Включеність - упевненість у тому, що життєві події відкривають можливості для пошуку цінного й цікавого. Контроль - віра у власну здатність впливати на перебіг подій. Прийняття ризику - ставлення до змін і труднощів як до природної можливості розвиватися [1].

Дослідження Г. Хомич присвячене асертивності як ресурсу подолання життєвих криз у дорослому віці [2]. Емпірично встановлено: високий рівень асертивності корелює з проблемно-орієнтованими стратегіями подолання стресу та кращою адаптацією, а низький - з емоційно-орієнтованими стратегіями, униканням і зниженою адаптацією [2]. Це засвідчує тісний зв’язок резильєнтності з комунікативними та поведінковими ресурсами особистості [2].

Емпіричне дослідження психологічних чинників резильєнтності в адаптації осіб 30–55 років до посттравматичних змін унаслідок війни (вибірка мешканців Краматорського району Донецької області) показало, що резильєнтність є динамічним процесом, який поєднує особистісні, когнітивні та соціальні ресурси [4]. Середній сумарний бал за шкалою Коннора-Девідсона становив 69,5 бала у віці 35–44 роки та 71,4 бала у віці 45–55 років - середній рівень [4]. Водночас 66,4% учасників мали ознаки тривожних та/або депресивних змін різного ступеня [4]. Вік виступає модератором структури зв’язків між ключовими психічними змінними [4].

С. Мельничук наголошує, що резильєнтність охоплює комплекс психологічних, емоційних і поведінкових характеристик, які забезпечують здатність відновлюватися після травматичних подій, і не є вродженою рисою [3]. Серед її основних характеристик - адаптивність, тобто здатність швидко пристосовуватися до нових умов і викликів [3]. Отже, резильєнтність піддається розвитку та цілеспрямованому формуванню [3].

У дорослому віці люди 46–55 років демонструють вищу стійкість і збалансованіші моделі подолання, зокрема частіше вдаються до когнітивної переоцінки та прийняття, тоді як молодші - до емоційно-орієнтованих методів,

як-от пошук соціальної підтримки чи уникання [4]. Це підтверджує, що з віком копінг-поведінка стає зрілішою та варіативнішою, а резильєнтність набуває нових якісних характеристик [4].

Отже, психологічна резильєнтність є значущим чинником подолання життєвих криз у період зрілості [1; 3]. Вона не лише повертає людину до попереднього рівня функціонування, а й відкриває можливості для особистісного зростання та якісно нових способів адаптації [1]. Формування життєстійких переконань, розвиток внутрішнього локусу контролю, здатності сприймати труднощі як виклик і використовувати конструктивні копінг-стратегії - ключові напрями психологічної підтримки дорослих [2; 4].

Список використаних джерел

1. Боброва Л. Природа життєстійкості та умови її формування. *Інститут соціальної та політичної психології НАПН України*. URL: https://naps.gov.ua/ua/press/about_us/3828/

2. Хомич Г. Асертивність у структурі особистісних ресурсів подолання життєвих криз у період дорослості. *Вісник НУОУ*. 2025. Т. 20, № 4. С. 202–209. DOI: 10.33099/2617-6858-2025-86-4-202-209.

3. Психологічні чинники резильєнтності у процесі адаптації осіб віком 30–55 років до посттравматичних змін унаслідок війни: результати емпіричного дослідження. *Scilit*. 2025. URL: https://www.scilit.com/publications/c51f5730de62771e97365db84d4da3fd

1. Мельничук С. Резильєнтність як фактор успішної адаптації особистості. *Інститут обдарованої дитини НАПН України*. URL: https://lib.iitta.gov.ua

2. Стрес, копінг-стратегії та життєстійкість у різні періоди життя: психологічна динаміка уявлень про вікову адаптацію. *Психологічний вісник УжНУ*. 2025. № 3. URL: https://www.psy-visnyk.uzhnu.uz.ua

ПРОФІЛАКТИКА АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Заєць Тетяна Валеріївна (м. Київ)

ORCID ID 0009-0004-1026-9780

Проблема агресивної поведінки у старшому дошкільному віці (5-6 (7) років) посідає важливе місце в сучасній психологічній і педагогічній практиці, адже у продовж цього періоду онтогенезу відбувається інтенсивний розвиток

емоційно-вольової сфери дитини, ускладнюються її взаємини з однолітками, розширюється досвід дотримання соціальних норм і поступово формуються довільні способи регуляції власної поведінки. Водночас недостатня сформованість механізмів самоконтролю та конструктивного вираження негативних переживань може зумовлювати появу агресивних реакцій. У цьому контексті особливого значення набуває як корекція вже сформованих поведінкових труднощів у дітей 5-6(7) років, так і їх своєчасне попередження.

Агресивна поведінка дошкільника є неоднорідною за своїми проявами та детермінантами. Вона може реалізовуватися через фізичні дії, словесні образи, погрози, руйнування предметів, провокування конфліктів, прагнення примусово відстояти власні інтереси. І. Мелетенко наголошує на множинності причин виникнення агресивної поведінки у дітей старшого дошкільного віку [3, с. 79]. Вітчизняні дослідники О. Ляшенко та О. Остапенко, досліджуючи особливості її прояву, звертають увагу на різні форми дитячої агресії та її зв’язок з характеристиками емоційної сфери [2, с. 120-121]. Відповідно, агресивний вчинок доцільно оцінювати не ізольовано, а в контексті ситуації його виникнення, емоційного стану дитини та характеру її взаємодії із соціальним оточенням.

Важливо розмежовувати емоцію та спосіб її поведінкового вираження. Злість, роздратування чи невдоволення є природними емоційними реакціями, тоді як завданням дорослого стає допомога дитині в опануванні соціально прийнятних способів їх прояву. Відповідно, профілактика агресивної поведінки не повинна зводитися до заборони агресивних дій або їх ситуативного припинення. Її зміст доцільно пов’язувати з формуванням психологічних передумов, завдяки яким дитина поступово набуває здатності розпізнавати власний емоційний стан, регулювати інтенсивність реакції та обирати конструктивний спосіб взаємодії.

На сьогодні одним із центральних завдань профілактики агресивної поведінки у дітей 5-6 (7) років є розвиток їх емоційної компетентності та

формування навичок саморегуляції. Так, дитині необхідно допомагати диференціювати емоції, встановлювати зв’язок між переживанням і причиною його виникнення, вербалізувати власний стан замість негайного поведінкового реагування. У психологічній та освітній роботі цьому можуть сприяти сюжетно-рольові ігри, моделювання конфліктних ситуацій, вправи на розпізнавання емоцій, обговорення поведінки персонажів казок, малювання та програвання альтернативних способів реагування. Доцільність цілеспрямованого розвитку соціально-емоційних умінь підтверджується результатами дослідження програми Preschool PATHS: після її реалізації у дітей було зафіксовано вищі показники знань про емоції та соціальної компетентності порівняно з однолітками контрольної групи [4, с. 75].

Водночас профілактична робота має передбачати формування конструктивних моделей міжособистісної взаємодії. Для дитини у старшому дошкільному віці важливим є набуття практичного досвіду домовлятися, висловлювати незгоду без заподіяння шкоди, звертатися до дорослого по допомогу, враховувати потреби іншої дитини та знаходити альтернативні способи вирішення конфлікту. У такому контексті завдання психолога і вихователя полягає не в тому, щоб усунути будь-які конфлікти з життя дошкільника, а в тому, щоб перетворювати природні ситуації зіткнення інтересів на досвід опанування прийнятних стратегій поведінки.

Суттєвим чинником профілактики є узгодженість виховних впливів у сім’ї та закладі дошкільної освіти. На думку М. Демченко, важлива роль у формуванні передумов агресивної поведінки дітей старшого дошкільного віку належить стилям і типам сімейного виховання [1, с. 25-26]. Наприклад, якщо дорослі самі використовують крик, приниження або фізичне покарання як спосіб розв’язання конфлікту, вимога до дитини поводитися неагресивно втрачає послідовність. З огляду на це психологічна робота з батьками має охоплювати обговорення способів встановлення зрозумілих поведінкових меж, позитивного підкріплення бажаної поведінки та конструктивного реагування на сильні емоційні прояви дитини.

Зарубіжні дослідники Й. Постумус, М. Рааймакерс, Г. Маассен, Г. ван Енгеланд та В. Маттейс також роблять акцент на важливості роботи психолога з батьками дітей старшого дошкільного віку, які мають поведінкові проблеми. У своєму дослідженні автори дійшли висновку про те, що через два роки після завершення експериментальної програми *Incredible Years*, розробленої для дошкільників 5-6 років з агресивною поведінкою, у групі втручання зберігалися позитивні зміни у батьківських навичках та спостережуваних поведінкових проблемах дітей [5, с. 490-492]. Вважаємо, що це підтверджує доцільність розглядати сім'ю не як другорядний напрям профілактики, а як повноправного учасника системи психологічного супроводу дитини старшого дошкільного віку з агресивною поведінкою.

Таким чином, профілактика агресивної поведінки дітей старшого дошкільного віку має ґрунтуватися на системному впливі на емоційно-регулятивну, поведінкову та соціальну сфери розвитку дитини. Її зміст доцільно спрямовувати на розвиток емоційної компетентності, здатності до саморегуляції, засвоєння конструктивних стратегій вирішення конфліктів та узгодження виховних впливів сім'ї й закладу дошкільної освіти. За такого підходу профілактика набуває розвивального характеру: її метою стає не просте пригнічення небажаної поведінки, а розширення доступних дитині 5-6 (7) років способів вираження емоцій, захисту власних інтересів і взаємодії з іншими.

Список використаних джерел

1. Демченко М. О. Стилі та типи сімейного виховання як можлива передумова формування агресивної поведінки дітей старшого дошкільного віку // Актуальні проблеми психології : збірник наукових праць / за ред. С. Д. Максименка. Київ : Срібна хвиля, 2016. Т. 4 : Психологія розвитку дошкільника. Вип. 12. С. 23–32.

2. Ляшенко О. А., Остапенко О. В. Особливості вияву агресивної поведінки у дітей старшого дошкільного віку. *Габітус.* 2022. Вип. 39. С. 118–124. DOI: https://doi.org/10.32843/2663-5208. 2022.39.21

3. Мелетенко І. В. Агресивна поведінка та причини її виникнення у дітей старшого дошкільного віку. *Актуальні проблеми психології в закладах освіти*. 2016. Вип. 6. С. 77–81.

4. Domitrovich C. E., Cortes R. C., Greenberg M. T. Improving young children's social and emotional competence: A randomized trial of the preschool “PATHS” curriculum. *The Journal of Primary Prevention.* 2007. Vol. 28, No. 2. P. 67–91. DOI: https://doi.org/10.1007/s10935-007-0081-0

5. Posthumus J. A., Raaijmakers M. A. J., Maassen G. H., van Engeland H., Matthys W. Sustained effects of Incredible Years as a preventive intervention in preschool children with conduct problems. *Journal of Abnormal Child Psychology.* 2012. Vol. 40, No. 4. P. 487–500. DOI: https://doi.org/10.1007/s10802-011-9580-9

РОЗВ’ЯЗАННЯ ЖИТТЄВИХ ЗАДАЧ СТУДЕНТСЬКОЮ МОЛОДДЮ В УМОВАХ ВІЙНИ

Заіка Ольга Миколаївна. (м. Київ)

ORCID ID 0009-0003-3176-197X

В умовах повномасштабної війни система життєвих задач студентської молоді зазнає істотної трансформації. До нормативних задач професійного самовизначення, формування ідентичності, побудови глибоких стосунків і цілісного світогляду додаються кризово зумовлені задачі безпеки та фізичного виживання. Водночас війна не скасовує нормативної вікової роботи дорослішання, а ускладнює її, звужуючи часову перспективу, посилюючи ресурсне навантаження та створюючи ризик відкладеного накопичення нерозв’язаних нормативних задач. Отже, студентський вік доцільно розглядати не як нейтральний фон воєнної невизначеності, а як самостійний психологічний чинник, що визначає зміст, ієрархію та суб’єктивну вагу життєвих задач, а їх розв’язання постає складовою ширшого процесу психологічної самомобілізації особистості в умовах тривалої загрози [1].

У психолого-герменевтичній перспективі життєва задача розуміється не лише як когнітивне завдання або зовнішня вимога ситуації, а як смислово-емоційне утворення, що конституюється особистістю в процесі наративного осмислення досвіду. Задача включається в ціннісно-смислову сферу та наративний самопроєкт особистості, поєднуючи ретроспективу пережитого, інтерпретацію теперішньої ситуації та проєкт майбутнього. Одна й та сама

об’єктивна обставина може набувати різного психологічного значення залежно від наративної рамки, у яку вона вписана; саме тому здатність особистості утримувати й переструктуровувати цю рамку розглядається як один із ключових ментальних ресурсів, що опосередковують реагування на кризові виклики [2; 3]. Саме тому аналіз життєвих задач потребує переходу від проблем змісту до стратегій, за допомогою яких молода людина відповідає на невизначеність.

Теоретична модель стратегій розв’язання життєвих задач ґрунтується на інтеграції психогерменевтичної, ресурсної, ціннісної та емоційно-регуляторної традицій. Її «смисловий каркас» утворюють два базові параметри задачної взаємодії усвідомленість і суб’єктивна складність задачі. Усвідомленість відображає здатність особистості розуміти суть виклику, визначати його межі та формулювати план дій. Суб’єктивна складність характеризує емоційно-вольову вагу задачі та готовність інвестувати в її розв’язання власні зусилля. При цьому висока суб’єктивна складність не тотожна дезадаптації: вона може свідчити про прийняття задачі як значущої та вартої зусилля. Обидва параметри розглядаються як медіатори між ціннісно-ресурсними детермінантами особистості й типом стратегії.

У межах моделі виокремлено чотири якісно відмінні стратегії: смислотворчу, адаптивну, пошукову та уникаючу дезадаптивну. *Смислотворча стратегія* є найбільш інтегрованою формою задачної взаємодії. Її провідним механізмом є наративна інтеграція кризового досвіду в цілісний смисловий проєкт особистості. Така стратегія передбачає збереження здатності приймати зобов’язання, утримувати розширену часову перспективу, інтегрувати суперечливий досвід і продовжувати нормативний віковий проєкт ідентичності попри ситуативну воєнну невизначеність. *Адаптивна стратегія* забезпечує прагматичну регуляцію задачі без глибокого смислового переосмислення і для студентства може бути тимчасовим «мораторієм під тиском». *Пошукова стратегія* відображає активний, але незавершений смисловий пошук: тривога запускає рефлексію, яка за недостатнього

ресурсного підґрунтя ризикує перейти в руминацію. *Уникаюча дезадаптивна стратегія* характеризується дифузією задач, униканням, прокрастинацією, руминацією та делегуванням відповідальності; її довгостроковий ризик для студентства пов’язаний із можливим закріпленням незрілого способу задачної взаємодії.

Принциповою характеристикою запропонованої моделі є її динамічність. Стратегічна позиція не трактується як незмінний тип особистості: вона може трансформуватися відповідно до змін ресурсного балансу, ціннісних орієнтирів, суб’єктивного контролю та ставлення до невизначеності. Толерантне ставлення до невизначеності, ціннісна активність і розвинені особистісні ресурси створюють передумови для смислотворчої взаємодії з життєвими задачами.

Отже, розв’язання життєвих задач студентською молоддю в умовах воєнної невизначеності є водночас нормативно-віковим, адаптивним і смислотворчим процесом. Запропонована типологія чотирьох стратегій дозволяє описувати задачну взаємодію не через спрощену опозицію «адаптація – дезадаптація», а як динамічну систему переходів, у якій когнітивні, емоційні, ціннісні, ресурсні та ідентичнісні компоненти взаємопов’язані. Модель має теоретичний характер і передбачає подальшої емпіричної верифікації в умовах тривалої невизначеності.

Примітка щодо використання цифрових інструментів. Системи штучного інтелекту Claude (Anthropic) використовувалася як допоміжний інструмент стилістичного коригування авторського тексту. Постановка проблеми, інтерпретація результатів та формулювання висновків належать виключно авторці.

Список використаних джерел

1. Гуцол К. В. Концептуальна модель психологічної самомобілізації особистості в умовах війни. *Перспективи та інновації науки*. 2026. № 4(62). С. 3541–3553. DOI: 10.52058/2786-4952-2026-4(62)-3541-3553.

1. Рудницька С. Ю. Ментальні ресурси особистості як динамічні модуси особистісної регуляції. *Технології розвитку інтелекту*. 2026. Т. 10, № 1(39). DOI: https://doi.org/10.31108/3.2026.10.1.4.

2. Рудницька С. Ю. Наративна технологія розвитку життєвої компетентності особистості. *Технології розвитку інтелекту*. 2024. Т. 8, № 2(36). DOI: https://doi.org/10.31108/3.2024.8.2.4.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПОДОЛАННЯ БОЙОВОГО СТРЕСУ СЛУЖБИ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦЯМИ НА РІЗНИХ ЕТАПАХ ПРОХОДЖЕННЯ

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF COPING WITH COMBAT STRESS BY MILITARY PERSONNEL AT DIFFERENT STAGES OF SERVICE

Згурська Олександра Юріївна (Київ)

Науковий керівник: Поджинська О. О.**(** Київ)

ORCID ID: 0000-0001-9086-3018

Анотація. У тезах представлено результати дослідження особливостей психологічного подолання бойового стресу військовослужбовцями залежно від етапу проходження військової служби. Проаналізовано вплив тривалості та інтенсивності бойового стресового навантаження, попереднього досвіду, рівня професійно-психологічної підготовленості, специфіки копінг-поведінки та доступності соціальної підтримки на процеси психологічної адаптації й збереження психологічної стійкості військовослужбовців. Окреслено потребу в диференційованій системі психологічного супроводу, яка враховує специфіку підготовчого періоду, виконання бойових завдань, відновлення після ротації та адаптації до життя поза військовим середовищем.

Abstract. The paper explores how military personnel cope with combat-related stress at different stages of their service. Particular attention is paid to the effects of combat exposure intensity and duration, previous experience, professional preparedness, stress-coping patterns, and social support on psychological resilience. The paper highlights the need for stage-specific psychological support that addresses

the distinct needs of service members before deployment, during combat operations, throughout post-deployment recovery, and during adjustment to civilian life.

Тривале ведення бойових дій в Україні актуалізує питання психологічного стану військовослужбовців та можливостей збереження їхніх адаптаційних ресурсів. Виконання військових завдань відбувається в умовах постійної небезпеки, високої відповідальності та невизначеності. До додаткових джерел психологічного напруження належать фізичне виснаження, нестача сну, тривале перебування в небезпечному середовищі та переживання втрати побратимів. Сукупний вплив таких чинників може позначатися на емоційному стані, поведінці та здатності військовослужбовця підтримувати ефективне функціонування.

Характер реакції на бойовий стрес значною мірою визначається тим, на якому етапі служби перебуває військовослужбовець. Під час підготовки до виконання бойових завдань важливими стають готовність до потенційної небезпеки, попередній досвід та впевненість у власній підготовленості. Безпосередньо в умовах бойових дій психологічне навантаження визначається інтенсивністю та тривалістю впливу стресорів, специфікою завдань, рівнем підготовки, мотивацією та характером пережитого досвіду. Важливу роль у збереженні психологічних ресурсів відіграють взаємна підтримка військовослужбовців та згуртованість підрозділу [1, с. 19].

Одним із ключових механізмів адаптації до стресових обставин є використання копінг-стратегій. Відповідно до когнітивно-транзакційної концепції Р. Лазаруса та С. Фолкман, реакція людини на стрес залежить не лише від самої ситуації, а й від того, як вона її оцінює та які ресурси використовує для подолання. У військовому середовищі значення мають здатність до емоційної саморегуляції, вирішення проблем, підтримання контактів із соціальним оточенням та готовність звертатися по психологічну допомогу. Дослідження також демонструють зв’язок між високою згуртованістю підрозділу, меншим використанням «уникального» копінгу та

кращим психологічним функціонуванням після повернення з бойового розгортання [2, с. 141].

Окремого розгляду потребує період ротації та відновлення. Припинення безпосереднього контакту з бойовими стресорами не означає миттєвого завершення їхнього психологічного впливу. Військовослужбовцю необхідний час для фізичного відновлення, нормалізації сну, зниження рівня напруження та відновлення звичних соціальних взаємодій. Під час переходу до цивільного середовища можуть виникати додаткові труднощі, пов’язані зі зміною звичного способу життя, сімейними відносинами та необхідністю адаптувати бойовий досвід до нових умов. Значущим ресурсом на цьому етапі залишається соціальна підтримка [3, с. 127].

Таким чином, подолання бойового стресу слід розглядати не як одноразову реакцію на екстремальну подію, а як тривалий процес, що трансформується відповідно до умов та етапу військової служби. Психологічний супровід військовослужбовців має враховувати специфіку періоду підготовки, безпосереднього виконання бойових завдань, ротації та подальшого повернення до цивільного життя. Перспективними напрямами такої підтримки є розвиток адаптивних способів подолання стресу, підтримання згуртованості військових колективів, зміцнення соціальних зв’язків, раннє виявлення психологічних труднощів та забезпечення доступності професійної психологічної допомоги.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алещенко В. О., Кокун О. М. Психологічний супровід військовослужбовців в умовах бойових дій: сучасні виклики. *Психологічний журнал.* 2025. № 1. С. 18–33.

2. Чорний В. С., Романишин А. М., Остапчук О. О., Вавілова Н. В. Психологічна стійкість українських військовослужбовців в ході російсько-української війни: соціальні чинники. *Збірник наукових праць Центру воєнно-стратегічних досліджень Національного університету оборони України.* 2024. № 2 (81). С. 139–145.

3. Царенко Л. Г. Екстрена психологічна допомога із застосуванням травма-фокусованих психотерапевтичних технік. *Відновлення ментального здоров’я військовослужбовців : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю.* Тисовець, 12–14 червня 2024 р. Київ : НДЦ ГП ЗС України, 2024. С. 125–129.

ПСИХОЛОГІЧНІ РЕСУРСИ ОСОБИСТОСТІ ЯК ЧИННИК ПОДОЛАННЯ СТРЕСУ

Зернова Наталія Володимирівна (м. Київ)
ORCID ID 0000-0002-4300-3207

У сучасних умовах життя людина постійно стикається з різноманітними стресогенними чинниками, серед яких соціальна нестабільність, професійні навантаження, міжособистісні труднощі, невизначеність майбутнього та необхідність швидкої адаптації до змін. Тривалий вплив таких чинників може призводити до виснаження психологічних ресурсів, зниження здатності ефективно регулювати власний стан та погіршення загального психологічного благополуччя. У зв'язку з цим особливого значення набуває дослідження психологічних ресурсів особистості, які забезпечують її здатність адаптуватися до складних життєвих обставин, долати труднощі та відновлюватися після пережитого стресу.

Психологічні ресурси особистості доцільно розглядати як сукупність внутрішніх і зовнішніх можливостей, які сприяють підтриманню психологічної рівноваги та ефективному подоланню життєвих труднощів. До внутрішніх ресурсів належать резильєнтність, самоефективність, оптимізм, емоційна саморегуляція, когнітивна гнучкість, здатність до позитивного переосмислення подій та усвідомлення власних можливостей. Зовнішні ресурси представлені соціальною підтримкою, позитивними міжособистісними зв'язками, доступом до необхідної допомоги та сприятливим соціальним середовищем. Взаємодія цих ресурсів визначає можливості людини адаптуватися до стресових обставин та зберігати ефективність функціонування.

Одним із ключових психологічних ресурсів є резильєнтність, яку сучасні дослідники розглядають як здатність особистості підтримувати або відновлювати психологічне функціонування після переживання складних чи травматичних подій. Водночас резильєнтність не обов'язково є незмінною характеристикою особистості. Вона може формуватися та посилюватися під

впливом особистісних і соціальних ресурсів. Дослідження взаємозв'язку ресурсів резильєнтності показують, що окремі ресурси утворюють взаємопов'язану систему, яка може сприяти підтриманню психічного здоров'я навіть за наявності значного стресового навантаження [1].

Важливе місце серед психологічних ресурсів займає самоефективність, тобто переконання людини у власній здатності успішно виконувати необхідні дії та впливати на перебіг ситуації. Людина, яка сприймає себе як здатну впоратися з труднощами, частіше використовує активні стратегії подолання, шукає способи вирішення проблеми та зберігає мотивацію навіть за несприятливих умов. Натомість недостатня віра у власні можливості може сприяти пасивності, уникненню та посиленню суб'єктивного відчуття безпорадності.

Іншим важливим ресурсом є здатність до емоційної саморегуляції. У стресовій ситуації людина може переживати страх, тривогу, роздратування, безпорадність та інші інтенсивні емоції. Здатність розпізнавати власні емоційні стани, розуміти їх причини та регулювати їх інтенсивність допомагає зберігати контроль над поведінкою. Особливе значення має когнітивне переосмислення, за допомогою якого людина змінює спосіб інтерпретації стресової ситуації. Сучасні дослідження демонструють зв'язок між використанням когнітивного переоцінювання та психологічною резильєнтністю, що свідчить про важливість гнучкого осмислення складних життєвих подій [2].

Не менш важливим ресурсом є соціальна підтримка. Взаємодія з близькими людьми, друзями, колегами та іншими значущими особами може забезпечувати емоційну підтримку, практичну допомогу та відчуття належності до соціального середовища. Особливої актуальності цей ресурс набуває за умов тривалого стресу, коли індивідуальних можливостей людини може бути недостатньо для самостійного подолання труднощів. Соціальна пов'язаність може сприяти формуванню психологічної стійкості та підтриманню суб'єктивного відчуття благополуччя. Дослідження дорослих

показують, що психологічна резильєнтність є одним із механізмів, через які соціальна пов'язаність може бути пов'язана з психологічним благополуччям [3].

Водночас психологічні ресурси не є постійними та незмінними. Тривалий стрес може поступово виснажувати здатність людини до саморегуляції, знижувати мотивацію, послаблювати відчуття самоефективності та ускладнювати використання конструктивних способів подолання труднощів. Тому важливим завданням психологічної допомоги є не лише зменшення безпосередніх проявів стресу, а й відновлення та зміцнення ресурсів особистості. У цьому контексті ефективними напрямами психологічної роботи можуть бути розвиток навичок емоційної саморегуляції, формування адаптивних способів когнітивного переосмислення, підвищення самоефективності, розвиток резильєнтності та зміцнення соціальних зв'язків.

Таким чином, психологічні ресурси є важливим чинником адаптації особистості до стресових ситуацій та збереження її психологічного благополуччя. Вони охоплюють комплекс взаємопов'язаних внутрішніх і зовнішніх можливостей, серед яких особливе значення мають резильєнтність, самоефективність, емоційна саморегуляція, когнітивна гнучкість та соціальна підтримка. Їх достатній рівень створює умови для більш конструктивного реагування на труднощі, зменшення негативного впливу стресу та відновлення після несприятливих подій. Отже, вивчення та цілеспрямований розвиток психологічних ресурсів є важливим напрямом сучасної психології, особливо в контексті профілактики негативних наслідків тривалого стресу та підтримки психологічного здоров'я дорослої особистості.

Примітка щодо використання цифрових інструментів. Система штучного інтелекту (**GPT-5.6 Luna, безкоштовна версія)** використовувалась як допоміжний інструмент редакторського супроводу для структурування та стилістичного коригування тексту. Постановка проблеми, інтерпретація результатів та формулювання висновків належать виключно автору.

Список використаних джерел

1. Michael T., Basten U., Müller J. Interrelations of resilience factors and their incremental impact for mental health: insights from network modeling using a prospective study across seven timepoints. *Translational Psychiatry*. 2023. Vol. 13. Article 328.

2. Stover A. D., Shulkin J., Lac A. A meta-analysis of cognitive reappraisal and personal resilience. *Clinical Psychology Review*. 2024. Vol. 110. Article 102428.

3. Мерзлякова О. Л. Концепт інформаційно-психологічного супроводу розвитку резильєнтності українців під час війни. *Імідж сучасного педагога*. 2023. № 6 (213). С. 121–125.

ПСИХОЛОГІЧНА ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ДО ЕКСТРЕМАЛЬНИХ СИТУАЦІЙ

Зубіашвілі Ірина Костянтинівна (м. Київ)

ORCID ID 0000-0003-3642-8159

В умовах повномасштабного вторгнення росії в Україну питання психологічної адаптації до стресових ситуацій стає важливою темою досліджень та дискусій. Психологи екстремального профілю опиняються у складних умовах, пов'язаних із високим рівнем стресу, і змушені здійснювати свою професійну діяльність в умовах постійно існуючої загрози здоров'ю. Актуальність проблеми вивчення психоемоційної підготовки фахівців нині свідчить про тенденцію до підвищення вимог до психологічної підготовки, яка є частиною процесу формування нового типу особистості та активізації її готовності до психологічних навантажень.

З психологічної точки зору екстремальні ситуації характеризуються сильним психотравмівним впливом на психіку людини. Вплив характеризується різною інтенсивністю і може стати джерелом стресу, що виникає внаслідок психологічної непідготовленості та слабкої психоемоційної стійкості студентів. Потрібно розробити програму (психологічний тренажер) для підготовки екстремальних психологів до умов професійної діяльності у збройних конфліктах.

Мета статті – аналіз програми щодо впровадження віртуальної реальності у навчальний процес підготовки екстремальних психологів.

Психологи різних шкіл використовують низку методів, що дозволяють забезпечити високу психологічну готовність людей до виконання завдань у складній стресовій ситуації, а також знизити рівень депресії та нервово-психічної напруги. (Maddox L., Horowitz M.J., Stinson C., Curtis D.) [1;3]. Нині екстремальна психологія стає все більш затребуваною, тому що потрібні більш сучасні методи психоемоційної підготовки людей, які прямують до зони бойових дій. Вона розробляє та пропонує нові рішення щодо проєктування психологічної підготовки [3, с.421].

Однією з новітніх та перспективних інформаційних технологій професійно-психологічної підготовки до екстремальних ситуацій є метод віртуальної реальності (VR). Це модель нового інтерактивного простору, який за рахунок свого впливу на органи почуттів включає їхню мультимодальну стимуляцію, де важливим фактом впливу віртуального середовища на мозок людини є те, що вона дозволяє повною мірою реєструвати поведінкові характеристики суб'єкта без зміни стану свідомості [1, с.11].

Віртуальна реальність дозволяє розробити нову методологію в психотерапії, що більш ефективно управляє функціональним та емоційним станом людини. Технології віртуальної реальності використовуються як тренажери (віртуальні симулятори) у військово-навчальній підготовці для військових у Великій Британії та США. Цей метод відомий як терапія експозицією віртуальної реальності (VRET) [1, с.15]. Віртуальна реальність може складатися зі складних ситуацій, за її допомогою знижується тривожність у студентів екстремальних професій шляхом формування життєво важливих знань про складні життєві ситуації, що дає чітку картину майбутніх подій та формує потрібний для них стан, поведінкові навички. Знання та навички, потрібні для виконання завдань у складних умовах, дозволяють коригувати психоемоційну готовність до подолання труднощів та

вироблення можливих реакцій на стресові чинники, що має ефект щеплення [3, с.425].

Для перегляду VR-сцен використовуються VR-окуляри Samsung Gear VR та Oculus Go-64, а також різні релаксаційні, мотиваційні та VR-тренажери, що імітують будь-які екстремальні ситуації. Метод віртуальної реальності активно використовується як доповнення до базової психоемоційної підготовки спеціалістів-екстремальників.

У ході дослідження було виявлено два підходи до використання технологій віртуальної реальності для корекції функціональних станів та розвитку психічних ресурсів. Основний принцип першого підходу полягає в наповненні віртуального простору розслаблюючими сюжетами або сценаріями для отримання контролю над станом організму та управління його автономними реакціями. Це релаксаційний підхід. Інший підхід – активно-динамічний, він передбачає залучення самої людини до віртуальної дії; у цьому підході робиться акцент на м'язової системі людини [2, с.23]. Поєднання цих підходів призведе до нового, більш сильного ефекту корекції негативних психічних станів

Отже, матеріали дослідження дозволяють зробити висновки про VR як про метод, який доповнює та розширює групу застосування інших методів підготовки студентів-психологів до екстремальних ситуацій.

VR надає позитивний вплив на освітній досвід студентів, підвищує впевненість у собі та мотивацію, надає можливості для самостійного навчання та сприяє спільному навчанню у групах. Однією з переваг віртуальних технологій є те, що студенти можуть тренуватись так часто, як це потрібно.

Перспективою подальшого дослідження є розробка тренінгу з метою підвищення особистісних ресурсів студентів екстремальних професій.

Список використаних джерел

1.Maddox L. Phobias, paranoia and PTSD: Why virtual reality therapy is the frontier of mental health treatment [Electronic resource] // BBC Science Focus. 2021. : https://www.sciencefocus.com/futuretechnology/phobias-paranoia-and-ptsd-why-virtual-reality-therapy-is-thefrontier-of-mental-health-treatment/ (Viewed 21.07.2024)

2. *Perdue T.* Applications of Augmented Reality [Electronic resource] // Lifewire. 2020. https://www.lifewire.com/applications-ofaugmented-reality-2495561#sightseeing-in-augmented-reality (Viewed 15. 07.2024)

3 *Horowitz M.J., Stinson C., Curtis D., et al.* Topics and signs: Defensive control of emotional expression // *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 1993. Vol. 63. № 3. P. 421–430. DOI:10.1037/0022-006X.61.3.421

ЧАСОВА ПЕРСПЕКТИВА В УМОВАХ ВІЙНИ

Зубковський Данило Георгійович (м. Дніпро)

ORCID ID 0009-0007-5287-4606

В умовах довготривалої військової агресії з якою зіткнулись мешканці України ментальний стан особистості зазнає впливу багатьох факторів – безпосередня загроза життю (бойові дії, ракетні та дронові обстріли, тощо), зміни в соціальному становищі (вимушений переїзд, погіршення фінансового стану, тощо), втрати, поранення та багато інших.

Одним з аспектів психіки, що зазнає найбільших змін в наслідок війни є часова перспектива особистості. Хронічне перебування у стані невизначеності та загальної неможливості планування більш-менш довгих періодів власного життя сприяє зростанню фаталістичних та, певною мірою, декадентських поглядів. Власне минуле може сприйматись або надто романтизовано, або ж, навпаки, зводитись до негативного та травматичного досвіду.

Аналізуючи роботи дослідниць Т. Моржевскої [1] та Т. М. Титаренко [2] формується розуміння, що воєнні дії або події пов’язані з ними (так як, наприклад, вимушена міграція) сприяють формуванню таких наслідків з боку часової перспективи особистості як: втрата сенсового наповнення теперішнього та майбутнього, ускладнення отримання задоволення у повсякденному житті, погіршення осмислення власного життєвого досвіду, схильність до «застрягання» в певних епізодах (часто травматичних). Загалом, більшість дослідження психологічних особливостей особистості в умовах війни відзначають саме негативні тенденції, що є логічним наслідком пролонгованого впливу небезпеки та невизначеності.

Водночас, як у раніше зазначеному дослідження Т. М. Титаренко [2], так і у роботі дослідниць О. О. Вельдбрехт та Н. І. Тавровецької [3] зазначається, що в умовах війни, в людей можуть проявлятись й позитивні аспекти, такі як: зростання оптимістичних уявлень про майбутнє, активізація власного життєтворення, переоцінка цінностей та планів на теперішнє і майбутнє. І хоча, певне зростання оптимізму може бути тимчасовим відгуком на новинний фон у конкретний період часу, беручи до уваги дані дослідження, буде науково необґрунтованим зводити вплив війни на часову перспективну лише до негативного вектору.

У своїй книзі «Людина в пошуках справжнього сенсу» В. Франкл [4] не говорить про часу перспективу прямо, однак описані ним техніки життєстійкості можуть бути ключем до роботи з часовою перспективою особистості в умовах війни. В даному контексті, пошуки опори в минулому досвіді, фокус на співпраці та взаємодії «тут-і-зараз», орієнтацію на сенси, а також гнучкий підхід до планування майбутнього можна розцінювати як важливі елементи подолання негативних наслідків війни та формування більш адаптивної часової перспективи особистості. Що, в свою чергу, сприятиме загальному психологічному благополуччю особистості.

Узагальнюючі, можна стверджувати, що життя в умовах війни безумовно сприяє формуванню скоріше негативних змін у часовій перспективі особистості - дезінтеграція та ретроспективна травматизація минулого, пасивний фаталізм у теперішньому, прогностична тривога та страх невизначеності, звуження горизонту планування, синдром відкладеного життя, тощо. Однак, адаптаційні здібності особистості, за умови правильного підходу, можуть допомогти сконструювати нову та більш життєстійку, для умов війни, часову перспективу особистості та сприяти загальному посттравматичному зростанню.

Список використаних джерел

1. Моржевська Т. Особливості часової перспективи особистості у вимушеній еміграції. Вчені записки Університету «КРОК». 2024. № 4 (76). С. 387–392.

1. Титаренко Т. М. Особистість перед викликами війни: психологічні наслідки травматизації. Проблеми політичної психології. 2017. Вип. 5 (19). С. 3–10.

2. Вельдбрехт О., Тавровецька Н. Оптимістичні уявлення про майбутнє — спонтанний спосіб самодопомоги та саморегуляції в умовах війни. Проблеми політичної психології. 2023. Вип. 13. С. 43–56.

3. Frankl V. E. Man's search for meaning. New York : Simon and Schuster, 1985. 221 p.

СТРУКТУРА ОСВІТНІХ РЕСУРСІВ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ (НА ПРИКЛАДІ ДИСЦИПЛІНИ «ПСИХОЛОГІЧНА ДОПОМОГА ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ВІЙНИ»)

Ічанська Олена Михайлівна (м.Київ)

ORCID ID 0000-0001-9289-3878

Війна змінює умови особистісного та професійного розвитку, поєднуючи необхідність навчання молоді з потребою підтримувати власне функціонування, адаптуватися до невизначеності, зберігати здатність до взаємодії. Внутрішні можливості здобувача можуть залишатися нереалізованими за відсутності достатньої безпеки, комунікації та передбачуваності навчального процесу. У зв’язку з цим освітній процес доцільно розглядати як простір можливостей, які можуть набувати ресурсного значення для молоді.

У даному контексті освітні ресурси ми розглядаємо як можливості, створювані освітнім процесом, які за умови їх особистісного освоєння можуть набувати ресурсного значення для підтримання функціонування, осмислення досвіду, здійснення вибору, взаємодії та розвитку особистості. Не кожна освітня можливість автоматично стає ресурсом: її ресурсне значення виникає саме через особистісне освоєння, осмислення та використання здобувачем.

Запропонований підхід розвиває попередні авторські дослідження ресурсної проблематики у професійній підготовці студентів-психологів [2] та психологічних ресурсів майбутніх психологів в умовах війни [3]. Дослідження адаптації студентів до умов війни також засвідчують значущість соціальної

підтримки, копінг-стратегій, задоволення потреб та особистісної ідентичності [3].

Критерієм виокремлення компонентів можуть виступати основні способи актуалізації освітніх можливостей як особистісно значущого ресурсу: через розуміння, діяльність, осмислення досвіду, суб'єктне визначення та взаємодію.

Змістовий компонент охоплює освітні можливості для розуміння себе, інших людей і складних життєвих та професійних ситуацій; знання та поняття дають змогу структурувати досвід і концептуалізувати невизначену реальність. Практично-діяльнісний компонент характеризує можливості застосування знань, опанування способів дії та алгоритмів аналізу проблем. Рефлексивний компонент охоплює можливості усвідомлення та переосмислення власного досвіду, реакцій, потреб, способів поведінки й особистих меж. Рефлексія дає змогу надати досвіду смислу та визначити подальші способи дії.Суб'єктний компонент характеризує можливості формування та реалізації суб'єктної позиції: визначення власної позиції, здійснення вибору, прийняття відповідальності за доступні рішення та дія в межах власного контролю. Комунікативний компонент охоплює можливості для діалогу, взаємодії, отримання зворотного зв'язку, соціальної підтримки та спільного осмислення досвіду.

Конкретизацію запропонованої структури розглянемо на матеріалі дисципліни «Психологічна допомога особистості в умовах війни», що викладається здобувачам другого курсу спеціальності «Психологія» Київського столичного університету імені Бориса Грінченка. Зміст дисципліни створює можливості для актуалізації всіх п'яти компонентів. Змістовий компонент представлений опрацюванням психологічних реакцій на війну, травматичного стресу, адаптації, резильєнтності, психологічних ресурсів, кризових станів і психосоціальної підтримки. Практично-діяльнісний компонент передбачає аналіз, визначення потреб і ризиків, опанування способів первинної психологічної допомоги, оцінювання та маршрутизації.

Рефлексивний компонент включає осмислення здобувачем власних реакцій, ресурсів, обмежень і професійних меж. Суб’єктний компонент репрезентований формуванням власної професійної позиції, здатності діяти за умов неповної визначеності та усвідомлювати межі власної компетентності. Комунікативний компонент включає опанування способів встановлення контакту, активного слухання, психологічної підтримки.

Оотже, освітні ресурси розвитку особистості в умовах війни доцільно розглядати як можливості, створювані освітнім процесом, які набувають ресурсного значення через їх особистісне освоєння, осмислення та використання.

Предсталений нами аналіз охоплює п’ять взаємопов’язаних способів їх актуалізації: змістовий, практично-діяльнісний, рефлексивний, суб’єктний і комунікативний, які проілюстровані змістовним наповненням дисципліни «Психологічна допомога особистості в умовах війни». демонструє можливість практичної конкретизації цієї структури у підготовці майбутніх психологів.

Список використаних джерел

1. Івчанська О. М., Закревська А. І. Емоційний інтелект та емпатія як ресурси професійної підготовки студентів-психологів. Молодий вчений. 2019. № 9 (73). С. 272–276. DOI: 10.32839/2304-5809/2019-9-73-59.

1. Івчанська О. М. Роль психологічних ресурсів у збереженні ментального здоров’я майбутніх психологів у воєнних умовах. Ментальне здоров’я особистості в парадигмі воєнного стану : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (Київ, 23 груд. 2025 р.) / [редкол.: С. А. Мозоль, Н. С. Полудьонна, О. А. Прокопенко та ін.]. Київ : Нац. акад. внутр. справ, 2025. С. 119–121.

2. Кушнерик М., Перепелюк Т. Ресурси психологічної адаптації студентів до умов війни. Вісник Національного університету оборони України. 2025. № 3 (85). С. 125–131. DOI: 10.33099/2617-6858-2025-85-3-125-131.

ЖИТТЄСТІЙКІСТЬ УЧНІВ СТАРШОГО ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ РЕСУРС В УМОВАХ ВОЄННОЇ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ

Калініченко Софія Сергіївна (м. Дніпро)
Науковий керівник:
Сергієні Олена Віталіївна (Дніпро)
ORCID ID 0000-0002-0353-0715

Сучасні реалії України відбуваються в умовах тривалої соціальної невизначеності, постійному страху за власну безпеку в умовах війни та потребі в постійній адаптації до змін. Старший підлітковий вік потребує особливої уваги в цьому контексті, адже саме в цьому віці відбуваються основні зміни особистості: з’являється система цінностей, нові способи взаємодії з навколишнім світом, відбувається активне формування свідомості.

Тривалий вплив умов воєнного стану на психіку підлітків, може негативно впливати на емоційний і фізичний стан учнів, це може проявлятися як: постійне відчуття втоми, зниження рівня концентрації уваги, зниження рівня мотивації до навчання або соціального життя. Особи з більшою кількістю внутрішніх ресурсів, можуть легше переносити ці стани і більш конструктивно долати складні життєві обставини.

Як один з таких ресурсів, ми виявили життєстійкість. Ми розглянули концепцію життєстійкості Мадді. С За його концепцією життєстійкість може розглядатися як система установок і способів взаємодії з реальністю, що допомагає людині зберігати активність та використовувати складні обставини як можливість для розвитку [1].

Але головна функція життєстійкості полягає у можливості будувати ефективну соціальну взаємодію та знаходити оптимальні шляхи саморозвитку та самоздійснення особистості у складних життєвих обставинах [2].

Якщо розглядати структуру життєстійкості то були виокремлені три компоненти, що пов’язані між собою: залученість, контроль і прийняття виклику.

Залученість, це компонент який відображає відчуття особи стосовно того наскільки значущою є її діяльність та наскільки в наслідок цього, вона відчуває активне включення у події власного життя.

Контроль демонструє рівень впевненості у тому що особа може впливати на різні життєві ситуації.

Виклик відображає лояльність до змін та труднощів, прийняття їх як частини життя.

Для формування кожного з трьох компонентів життєстійкості Гавриловська К.П та Дем’янчук Ю.Ю. пропнують використовувати техніки арткоучингу. [3].

Тож, ми можемо зробити висновок, що життєстійкість це певна система внутрішніх переконань особистості, яка при високому рівні допомагає, а при низькому заважає бути активно включеним у власне життя, відчувати вплив на нього, справлятися з труднощами.

В умовах воєнного часу, багато речей є поза нашим контролем, тому підтримка високого рівня життєстійкості, особливо важлива у підлітків.

Метою дослідження було визначення особливостей життєстійкості учнів старшого підліткового віку та виявлення її зв'язку з окремими психологічними характеристиками в умовах воєнної невизначеності.

Для діагностики життєстійкості було використано тест життєстійкості Мадді С. в адаптації Леонтьєва Д. О. та Рассказової Є. І . Додатково для оцінювання психологічних характеристик було використано шкалу тривожності Спілбергера-Ханіна, шкалу депресії Бека, шкалу сприйманого стресу PSS, методику САН та шкалу резильєнтності Коннора-Девідсона-10.

У нашій вибірці зі 100 респондентів ми виявили такі результати: низький рівень життєстійкості було зафіксовано у 12% респондентів, середній — у 69%, високий — у 19%. Це демонструє нам, що серед підлітків переважає середній рівень життєістійкості, що можна трактувати як більший запас психологічних ресурсів для подолання труднощів, але в той же час, середній рівень вміння справлятися зі стресом.

Порівняння показників життєстійкості з іншими психологічними характеристиками демонструє відповідність передбаченому напрямку взаємозв'язків. Зокрема, загальний показник життєстійкості мав негативний кореляційний зв'язок із ситуативною тривожністю (r=-0,78), особистісною тривожністю (r=-0,75), вираженістю депресивних проявів (r=-0,77) та сприйманим стресом (r=-0,79). Водночас було виявлено позитивні зв'язки життєстійкості з показниками самопочуття (r=0,80), активності (r=0,75) та настрою (r=0,85). Показник життєстійкості також позитивно корелював із резильєнтністю за CD-RISC-10 (r=0,82).

Результати дослідження демонструють підтвердження розуміння життєстійкості як психологічного ресурсу, що може бути пов'язаний зі здатністю особистості адаптуватися до стресових обставин.

Таким чином, ми можемо розглядати життєстійкість як психологічний ресурс, що має сильний вплив на осіб старшого підліткового віку під час війни і воєнних дій. Дуже важливими є складові життєстійкості — залученість, контроль і виклик, які напряму демонструють залученість особи у власне життя, віру в те, що вона може впливати на події, а також, те як особа сприймає різні життєві виклики та стресові ситуації.

Життєстійкість важливо підтримувати на високому рівні, для покращення якості життя, тож важливо, розвивати у підлітка навички подолання стресу, соціальну включеність та формування досвіду конструктивного реагування на труднощі. Вагомим ресурсом подолання стресу для підлітків є творча діяльність. Самовираження через мистецтво, музику, письмо, дизайн або інші форми творчості дає змогу символізувати травматичний досвід, знижувати рівень напруження та відновлювати емоційну рівновагу. Підтримка творчих ініціатив підлітків і створення умов для їх реалізації сприяють підвищенню впевненості в собі та формуванню позитивної Я-концепції [5].

Примітка щодо використання цифрових інструментів. Системи штучного інтелекту (ChatGPT (OpenAI)) використовувалися як допоміжний

інструмент редакторського супроводу для структурування та стилістичного коригування тексту. Постановка проблеми, інтерпретація результатів та формулювання висновків належать виключно автору.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Maddi S. R. Hardiness: The courage to grow from stresses. Journal of Positive Psychology. 2006. Vol. 1, № 3. P. 160–168.

2. Титаренко Т.М., Ларіна Т.О. Життєстійкість особистості: соціальна необхідність та безпека. Природа життєстійкості та умови її формування, структура життєстійкості. Київ, 2009. С. 24-32.

3. Гавриловська К.П., Дем'янчук Ю.Ю. Формування життєстійкості особистості: арт-коучинговий підхід. Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституті психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Том VI: Психологія обдарованості. Випуск 16. Київ-Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2019. С. 83-90.

1. Смольська, Л. М. (2022). СТРЕСОСТІЙКІСТЬ ТА ЖИТТЄСТІЙКІСТЬ: КРЕАТИВНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ В СУЧАСНИХ УМОВАХ. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*, (4), 113-117. https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2021.4.22

2. Кравченко, О., Сокирська, Л., & Григоренко, Д. (2026). Ментальне здоров'я підлітків в умовах війни. *Психологічний журнал*, (17), 71–81. https://doi.org/10.31499/2617-2100.17.2026.362071

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ КОНСТРУКТИВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ В УМОВАХ КОНФЛІКТУ

Канінець Микола Йосипович (м. Київ)

Науковий керівник – Поджинська Ольга Олегівна (м.Київ)

ORCID ID 0000-0001-9086-3018

Конфлікт виникає, коли учасники взаємодії по-різному оцінюють ситуацію, мають несумісні інтереси або не погоджуються щодо способів розв'язання проблеми. Його розвиток залежить не лише від предмета суперечки, а й від того, як люди висловлюють незгоду, реагують на емоції та сприймають позицію іншої сторони. Конструктивна комунікація дає змогу

обговорювати суперечності без приниження співрозмовника й шукати рішення, прийнятне для учасників.

Одним із таких чинників є емоційна саморегуляція. Здатність помічати власне роздратування та стримувати імпульсивні реакції допомагає не переводити обговорення проблеми в особисте протистояння. Метааналіз 58 досліджень за участю 25 831 дитини й підлітка виявив позитивний зв’язок між емоційною регуляцією та співчуттям ($r = 0,24$), однак після розмежування понять зв’язок із власне емпатією не був статистично значущим ($r = 0,04$; $p = 0,38$) [1]. Ці результати застерігають від ототожнення емоційної регуляції та здатності розуміти переживання інших.

Інший чинник — уміння враховувати погляд співрозмовника. Систематичний огляд 51 публікації, присвяченої способам розвитку емпатії та прийняття перспективи іншої людини в суперечливих дискусіях, виокремив три напрями: готовність розглядати протилежні погляди, створення позитивного соціального контакту та заохочення рефлексії [2]. Це свідчить про те, що конструктивний діалог потребує не обов’язкової згоди, а готовності зрозуміти аргументи іншої сторони.

Важливе значення має психологічна безпека — можливість висловлювати думки, ставити запитання та визнавати помилки без страху приниження. Систематичний огляд 83 досліджень психологічної безпеки в організаціях пов’язує її з відкритою комунікацією, обміном думками та готовністю повідомляти про проблеми [3]. У конфлікті це дає змогу обговорювати причини незгоди, а не приховувати їх через страх негативної реакції.

Основні психологічні чинники конструктивної комунікації порівняно в таблиці 1.

Таблиця 1

Порівняльна характеристика психологічних чинників конструктивної комунікації

Чинник	Основна функція	Значення в конфлікті
Емоційна саморегуляція	Контроль імпульсивних реакцій	Допомагає зберігати предмет обговорення [1]
Емпатія та прийняття перспективи	Розуміння досвіду й аргументів іншої сторони	Зменшує ризик однобічного сприйняття суперечки [2]
Активне слухання	Уточнення змісту повідомлення та позиції співрозмовника	Допомагає виявляти причини непорозуміння
Психологічна безпека	Можливість відкрито висловлювати незгоду	Сприяє обговоренню проблем без страху осуду [3]
Чітке формулювання позиції	Розмежування фактів, оцінок і потреб	Зменшує неоднозначність повідомлень

Аналіз таблиці 1 показує, що ці чинники виконують різні функції. Саморегуляція допомагає контролювати власні реакції, емпатія — враховувати позицію співрозмовника, а активне слухання й чітке формулювання думок — уточнювати зміст суперечки. Психологічна безпека створює умови, за яких учасники можуть відкрито говорити про розбіжності. Наведені дослідження не дають підстав визначити універсально найважливіший чинник: результат залежить від характеру конфлікту та взаємин між його учасниками.

Висновки. Конструктивна комунікація в конфлікті ґрунтується на емоційній саморегуляції, готовності розглядати іншу позицію, уважному слуханні та відкритому обговоренні суперечностей. Ці вміння допомагають відокремлювати проблему від особистості співрозмовника й зосереджуватися на пошуку рішення. Перспективним напрямом подальших досліджень є вивчення того, як розвиток зазначених умінь впливає на способи розв’язання міжособистісних конфліктів у навчальному та професійному середовищах.

Примітка щодо використання цифрових інструментів. Платформа Consensus застосовувалася для пошуку й навігації в літературних джерелах (з подальшою верифікацією джерел автором). Системи штучного інтелекту (ChatGPT (OpenAI) / Claude (Anthropic)/ Gemini (Google) використовувалися як допоміжний інструмент редакторського супроводу для структурування та

стилістичного коригування тексту. Постановка проблеми, інтерпретація результатів та формулювання висновків належать виключно автору.

Список використаних джерел

1. Yavuz H. M., Colasante T., Galarneau E., Malti T. Empathy, sympathy, and emotion regulation: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*. 2024. Vol. 150, No. 1. P. 27–44. DOI: https://doi.org/10.1037/bul0000426. Електронний доступ: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/38376910/.

2. Vaassen C. E., van den Broek T. A., Aaldering H., Beersma B. Increasing empathy and perspective-taking in controversial discussions: A systematic review and future research directions. *Computers in Human Behavior Reports*. 2026. Vol. 22. Article 101062. DOI: https://doi.org/10.1016/j.chbr.2026.101062. Електронний доступ: https://doi.org/10.1016/j.chbr.2026.101062.

1. Newman A., Donohue R., Eva N. Psychological safety: A systematic review of the literature. *Human Resource Management Review*. 2017. Vol. 27, No. 3. P. 521–535. DOI: https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2017.01.001. Електронний доступ: https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2017.01.001.

ПЕРСОНАЛЬНИЙ ВИМІР РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ: ВІД ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ДО ВНУТРІШНЬОЇ ЗГОДИ

Каплуненко Ярина Юріївна (м. Київ)

ORCID ID 0000-0001-7369-8495

Постановка проблеми. Сучасні соціальні трансформації, тривала невизначеність і повномасштабна війна в Україні створюють особливі умови для життєдіяльності та розвитку особистості. Втрата передбачуваності, руйнування звичних орієнтирів, загрози безпеці, вимушені зміни способу життя та досвід значущих втрат актуалізують питання психологічної адаптації, життєстійкості й збереження психічного здоров’я. Водночас постає проблема, що виходить за межі пристосування людини до несприятливих обставин. А саме, яким чином за умов тривалого обмеження зовнішніх можливостей

особистість може зберігати здатність до самовизначення, автентичного вибору та відповідального ставлення до власного життя?

У психологічних дослідженнях адаптація переважно розглядається як процес встановлення відносної рівноваги між вимогами середовища та індивідуальними можливостями людини. Важливими її показниками є здатність до емоційної регуляції, ефективність копінг-стратегій, підтримання соціального функціонування та відновлення психологічних джерел підтримки. Проте успішна адаптація не завжди тотожна особистісному розвитку. Людина може пристосовуватися до зовнішніх обставин, водночас втрачаючи контакт із власними цінностями, потребами та внутрішніми підставами для своїх рішень. І навпаки, переживання внутрішньої напруги, сумнівів або незадоволеності може супроводжувати процес переосмислення життєвих орієнтирів і формування нової персональної позиції.

Неабиякої значущості ця проблема набуває в умовах війни, коли адаптація до тривалої небезпеки може вимагати мобілізації ресурсів, звуження життєвих перспектив і тимчасового відкладання особистісно важливих потреб. За таких обставин постає питання не лише про те, як людина витримує складну ситуацію, а й про те, наскільки вона залишається присутньою у власному житті як особистість, здатна протистояти знеособленню, переживати, оцінювати, обирати та відповідати на виклики дійсності.

У цьому контексті особливої актуальності набуває дослідження персонального виміру особистості, яке дає змогу розглядати психологічну адаптацію в ширшій перспективі екзистенційного становлення людини.

Мета роботи — теоретично обґрунтувати значення актуалізації персонального виміру для розвитку особистості в умовах тривалої невизначеності та розкрити роль внутрішньої згоди й персональної позиції в переході від психологічної адаптації до автентичного самовизначення.

На основі теоретичного аналізу положень логотерапії та персонально-екзистенційного аналізу пропонується розглядати перехід від психологічної

адаптації до внутрішньої згоди як один із можливих напрямів екзистенційного розвитку особистості в умовах тривалої невизначеності.

Теоретико-методологічні засади. Концептуальну основу дослідження становлять положення логотерапії Віктора Франкла, а також сучасного персонального екзистенційного аналізу Альфріда Ленґле.

У концепції В. Франкла людина розглядається як цілісне поєднання тілесного, психічного та духовного (ноетичного) вимірів. Саме духовний вимір пов’язаний зі здатністю особистості дистанціюватися від власних психофізичних станів, виходити за межі безпосередньої зумовленості та займати позицію щодо обставин свого існування. Людська свобода, за Франклом, не означає незалежності від зовнішніх і внутрішніх умов, а виявляється насамперед у можливості визначати до них власне ставлення [1]. Важливим аспектом такого бачення особистості є її спрямованість на смисл, який не створюється довільно, а відкривається у відповідальному ставленні до конкретної життєвої ситуації.

Подальший розвиток цих положень у концепції А. Ленґле пов’язаний із поглибленням розуміння персонального виміру через феноменологічне дослідження емоційного переживання, ціннісного ставлення та внутрішнього діалогу людини із собою і світом [4]. Якщо у В. Франкла особлива увага приділяється духовній свободі, відповідальності та волі до смислу, тоді як у персонально-екзистенційному аналізі Ленґле докладніше розкриваються внутрішні передумови, завдяки яким людина може здійснювати автентичний вибір [5].

Персональне в цьому підході не зводиться до сукупності індивідуально-психологічних характеристик, рис темпераменту чи особистісних диспозицій. Воно пов’язане зі здатністю людини бути відкритою до того, що її стосується, сприймати власне переживання, формувати особисте ставлення та знаходити відповідь, яка узгоджується з її внутрішнім відчуттям правильності. Центральне значення, таким чином, набуває поняття **внутрішньої згоди (Inner Consent)** як пережитої внутрішньої узгодженості власного рішення або

дії. Внутрішня згода не тотожна емоційному комфорту, задоволенню чи відсутності сумнівів. Вона означає, що людина може внутрішньо підтримати свій вибір, визнаючи його відповідним власним цінностям, можливостям і вимогам конкретної ситуації. Така згода може супроводжувати навіть складні рішення, пов’язані з втратами, ризиками або необхідністю відмовитися від бажаного.

Персональний вимір і чотири фундаментальні екзистенційні мотивації. Важливе місце у розумінні персонального розвитку посідає концепція чотирьох фундаментальних екзистенційних мотивацій А. Ленґле. Вони відображають засадничі умови здійснення екзистенції та визначають можливість людини перебувати у відкритому, ціннісно наповненому й відповідальному ставленні до власного життя.

Перша фундаментальна мотивація пов’язана з питанням **«*Чи можу я бути?*»** та охоплює переживання опори, простору, захищеності й довіри до світу. В умовах тривалої невизначеності саме ці передумови зазнають істотних випробувань. Руйнування звичних структур повсякденності, загроза життю та непередбачуваність майбутнього можуть послаблювати базове відчуття можливості існування. Відновлення персонального ставлення до реальності передбачає не заперечення небезпеки, а поступове знаходження доступних опор, прийняття фактичних обмежень та розрізнення того, що людина може змінити, і того, чого не може.

Друга фундаментальна мотивація відповідає питанню **«*Чи подобається мені жити?*»** та стосується здатності переживати цінність життя, підтримувати емоційний зв’язок із світом, відчувати близькість, прихильність і залученість. За умов тривалого стресу життєвий простір може звужуватися до необхідності виживання, а емоційне переживання — втрачати різноманітність і глибину. Підтримка контакту з цінностями, значущими стосунками та власними почуттями стає важливою передумовою того, щоб життя не обмежувалося лише функціонуванням. У цьому сенсі персональний

розвиток пов’язаний зі здатністю не лише витримувати труднощі, а й залишатися відкритим до того, що надає життю цінності.

Третя фундаментальна мотивація розкривається через питання ***«Чи маю я право бути собою?»*** і стосується самоповаги, автентичності, справедливості та визнання власної унікальності. В умовах невизначеності особистість нерідко стикається з необхідністю виконувати нові соціальні ролі, змінювати професійну діяльність, приймати рішення під тиском зовнішніх обставин або відмовлятися від раніше значущих життєвих планів. За таких умов особливо важливим стає збереження внутрішнього зв’язку із собою, здатності розпізнавати власні межі, формувати особисті судження та відстоювати те, що переживається як суттєве. Саме третя фундаментальна мотивація має особливе значення для актуалізації персональної позиції, оскільки передбачає здатність людини поставитися до себе як до особи, яка має власну гідність, право на переживання та можливість самовизначення.

Четверта фундаментальна мотивація пов’язана з питанням ***«Для чого я живу?»*** та відображає включеність людини у ширший життєвий контекст, її спрямованість на смисл, майбутнє і здійснення цінностей. У ситуаціях, коли попередні життєві перспективи руйнуються, людина може втрачати відчуття цілісності власної біографії та розуміння подальшого напрямку життя. Водночас відкритість до смислових можливостей конкретної ситуації дозволяє знаходити нові форми відповідальної участі у світі, навіть коли реалізація попередніх задумів стає неможливою.

Чотири фундаментальні мотивації утворюють взаємопов’язану структуру екзистенційних передумов, що підтримують здатність людини до внутрішньої згоди [5]. Вони дозволяють розглядати розвиток особистості не лише як набуття нових компетентностей або підвищення адаптивності, а й як поглиблення її здатності перебувати у справжньому діалозі із собою та життєвими обставинами.

Від психологічної адаптації до внутрішньої згоди. Розмежування психологічної адаптації та персонального розвитку не означає їх

протиставлення. Адаптація є необхідною складовою підтримки життєдіяльності людини, особливо в умовах загрози та нестабільності. Вона забезпечує можливість мобілізувати ресурси, регулювати емоційні стани, змінювати поведінкові стратегії та відновлювати порушену рівновагу.

Водночас адаптивна поведінка не завжди є результатом автентичного вибору. Людина може пристосовуватися до вимог середовища через підкорення, уникнення конфлікту, розмивання ідентичності, емоційне відсторонення або відмову від власних потреб. Такі стратегії можуть виконувати захисну функцію та бути необхідними за певних обставин, однак їхнє тривале домінування може обмежувати можливості для персонального самовизначення.

На відміну від пристосування, орієнтованого переважно на зменшення напруги та відновлення функціонування, персональний розвиток передбачає здатність людини усвідомлювати власне ставлення до ситуації, розпізнавати її ціннісну значущість і знаходити внутрішньо обґрунтовану відповідь. Перехід від адаптації до внутрішньої згоди можна розглядати як поглиблення процесу особистісного опрацювання життєвого досвіду. Йдеться не про послідовні універсальні стадії, а про зміну якості ставлення людини до власного існування: від переважної зосередженості на необхідності витримати обставини — до можливості усвідомлено визначати власну позицію щодо них.

У цьому процесі особливу роль відіграє здатність розрізняти зовнішню необхідність і внутрішнє рішення. Навіть коли людина не може обирати самі обставини, вона все ж зберігає можливість визначати спосіб своєї участі в них, ставлення до подій та межі особистої відповідальності. Водночас ця можливість не є необмеженою: травматичний досвід, виснаження та гострі кризові стани можуть істотно звужувати доступ до персональних ресурсів. Тому актуалізацію персонального виміру слід розглядати не як вимогу до людини за будь-яких умов здійснювати вільний вибір, а як процес поступового відновлення доступних їй можливостей для самовизначення.

Персональна позиція як механізм екзистенційного розвитку. Одним із ключових понять персонально-екзистенційного аналізу є персональна позиція, яка відображає здатність людини формувати власне ставлення до пережитого та відповідати на ситуацію з опорою на внутрішньо визнані цінності. Формування персональної позиції передбачає вихід за межі автоматичних реакцій, звичних поведінкових схем і безпосередніх емоційних імпульсів. Водночас це не означає відмови від емоцій або їх раціонального контролю. Навпаки, емоційне переживання розглядається як важливе джерело інформації про те, що є значущим для особистості.

У персональному опрацюванні досвіду людина поступово переходить від безпосереднього переживання ситуації до її осмислення, формування власного судження та пошуку можливої відповіді. Цей процес співвідноситься з логікою персонального екзистенційного аналізу, у якому феноменологічна відкритість до пережитого поєднується з формуванням автентичної позиції та її реалізацією у дії. Важливо, що персональна позиція не обов’язково передбачає активне перетворення зовнішніх обставин. Іноді вона виявляється у здатності прийняти неминуче, витримати невизначеність, відмовитися від дії, яка суперечить власним цінностям, або визнати необхідність у допомозі. В інших випадках — у готовності взяти на себе відповідальність, зробити складний вибір чи змінити життєвий напрямок. Таким чином, персональна позиція забезпечує зв’язок між внутрішнім переживанням і зовнішньою дією, дозволяючи людині не лише реагувати на обставини, а й брати участь у формуванні власного життєвого шляху.

Персональний вимір, життєстійкість і розвиток особистості. У контексті тривалої невизначеності життєстійкість доцільно розглядати не лише як здатність витримувати стресові впливи та відновлювати функціонування, а й у зв’язку зі збереженням особистої залученості до власного життя. Екзистенційна перспектива дозволяє доповнити традиційне розуміння життєстійкості питаннями про те, на що спирається людина, що залишається для неї цінним, як вона ставиться до себе та які смислові

можливості відкриваються у конкретних обставинах. Відповідно, чотири фундаментальні мотивації можуть розглядатися як важливі концептуальні орієнтири для дослідження екзистенційних передумов життєстійкості [2].

Актуалізація персонального виміру не завжди супроводжується зменшенням психологічної напруги. Усвідомлення власних цінностей і формування персональної позиції, навпаки, можуть загострювати відчуття протиріччя між бажаним і тим, що можливе. Проте саме здатність усвідомлювати ці суперечності, не втрачаючи внутрішнього зв’язку із собою, може створювати передумови для більш зрілого ставлення до життя.

З цієї перспективи розвиток особистості в умовах невизначеності не варто ототожнювати виключно з позитивним переосмисленням травматичного досвіду або посттравматичним зростанням. Втрата залишається втратою, а несприятливі обставини не набувають позитивної цінності лише завдяки можливості особистісного розвитку. Йдеться радше про збереження або поступове відновлення здатності людини до суб’єктності у власному житті, усвідомлення його цінності та знаходження доступних можливостей для відповідальної дії.

У контексті психологічної та психотерапевтичної практики це означає необхідність поєднання підтримки адаптивних ресурсів із увагою до особистого переживання клієнта. Окрім зменшення симптомів напруги, важливим завданням стає створення умов для відновлення контакту з власними почуттями, цінностями, особистими межами та можливості формування внутрішньо узгоджених рішень.

Висновки. Науково-теоретичний аналіз уможливлює розгляд персонального виміру як суттєвої складової розвитку особистості в умовах невизначеності. На відміну від психологічної адаптації, спрямованої передусім на підтримку базової життєдіяльності та пристосування до змін, актуалізація персонального виміру пов’язана зі збереженням і відновленням здатності людини до автентичного самовизначення та самовираження.

Розвиток поняття персонального виміру у логотерапії В. Франкла та персонально-екзистенційному аналізі А. Ленґле створює підґрунтя для розуміння внутрішніх засад людської свободи. З цієї перспективи свобода постає не лише як можливість зайняти позицію щодо обставин, а й як здатність до переживання, ціннісного співвіднесення, формування персонального судження та здійснення внутрішньо узгодженої дії.

Чотири фундаментальні екзистенційні мотивації відображають засадничі передумови цього процесу, пов’язані з переживанням опори у світі, цінностями життя, правом бути собою та відкритістю до смислу. Їхній взаємозв’язок створює концептуальне підґрунтя для розуміння внутрішньої згоди як важливої характеристики автентичного здійснення особистості. В умовах невизначеності персональний вимір може зазнавати обмежень унаслідок тривалого стресу, порушення ідентичності, втрат і виснаження. Водночас його актуалізація відкриває можливість поступового відновлення персональної позиції, здатності до вибору та відповідального ставлення до власного життя.

Отже, перехід від психологічної адаптації до внутрішньої згоди можна розглядати як один із важливих напрямів екзистенційного розвитку особистості, у якому здатність витримувати та долати життєві обставини доповнюється можливістю знаходити власне ставлення до них і здійснювати життя відповідно до особистісно значущих цінностей.

Список використаних джерел

1. Frankl V. E. The Will to Meaning: Foundations and Applications of Logotherapy. New York: World Publishing Company, 1969.

2. Kaplunenko Y. Existential Fulfilment as a Factor of Psychological Adaptation Under Conditions of War. Psychological Journal. 2026. Vol. 12, No. 4. P. 46–56. DOI: https://doi.org/10.31108/1.2026.12.4.4.

3. Längle A. The Art of Involving the Person в умовах тривалої невизначеності.: The Existential Fundamental Motivations as Structure of the Motivational Process. European Psychotherapy. 2003. Vol. 4, No. 1. P. 25–36.

1. Längle A. The Method of Personal Existential Analysis. European Psychotherapy. 2003. Vol. 4, No. 1. P. 37–53.

2. Längle A. The Search for Meaning in Life and the Fundamental Existential Motivations. Psychotherapy in Australia. 2003. Vol. 10, No. 1. P. 22–27. https://xn--lngle-gra.com/downloads/Meaning%20and%20FM%20-%20Psth%20Austral%2004.pdf

ЗДАТНІСТЬ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ДО СОЦІАЛЬНОГО КОМПРОМІСУ В КОНТЕКСТІ ГЕНЕТИКО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОНЦЕПЦІЇ С. Д. МАКСИМЕНКА

Карабаєва Ірина Іванівна (м. Київ)
ORCID 0000-0003-4286-2103

Проблема становлення особистості дитини посідає центральне місце в генетико-психологічній концепції С. Д. Максименка. Принциповим для цього підходу є розгляд психічного розвитку не як механічного накопичення окремих властивостей чи засвоєння готових соціальних способів поведінки, а як динамічного процесу становлення особистості. Вчений наголошує на можливостях генетичної психології пояснювати виникнення, становлення та самоздійснення особистості [1]. Така позиція має важливе методологічне значення для осмислення здатності дошкільника до соціального компромісу.

У межах цього підходу особистість постає не як завершене утворення, а як така, що розвивається у взаємодії з навколишнім світом. Тому важливим є не лише те, які соціальні способи поведінки дитина вже опанувала, а й те, **як вона набуває досвіду самостійного визначення, вираження та узгодження власної позиції**. Саме ця обставина дає підстави розглядати здатність до соціального компромісу як динамічну характеристику особистісного розвитку, а не як набір окремих навичок.

Особливого значення у цьому контексті набуває положення С. Д. Максименка про необхідність досліджувати процеси становлення та здійснення особистості в їхній внутрішній взаємопов’язаності. автор розглядає становлення особистості як складний процес, пов’язаний із розгортанням її внутрішніх можливостей у взаємодії зі світом [2]. Такий погляд дає змогу по-новому визначити зміст соціального компромісу: його доцільно розуміти не як

відмову від власного бажання на користь іншого, а як набуття дитиною можливості співвідносити власні прагнення з позицією партнера.

У цьому аспекті принципово важливо розмежовувати **компромісну поведінку та одностороннюю поступливість**. Якщо дитина лише підкоряється вимозі дорослого або відмовляється від власного бажання заради уникнення суперечності, це ще не свідчить про сформовану здатність до соціального компромісу. Для останньої необхідним є активне включення дитини у пошук способу, який дає змогу врахувати позиції обох учасників взаємодії.

Саме тут особливо виразно виявляється значення суб'єктності. Дитина має не тільки помічати бажання іншого, а й усвідомлювати власну позицію, висловлювати її та шукати можливості для її узгодження з позицією партнера. Отже, соціальний компроміс передбачає **одночасне збереження власної суб'єктності та визнання суб'єктності іншого**.

С.Д. Максименко підкреслює, що дитина не просто зазнає впливу діяльності, а за її допомогою розвиває себе [3]. Саме це положення є особливо продуктивним для розуміння становлення здатності до соціального компромісу.

Якщо перенести зазначену логіку на сферу комунікації з однолітками, то дитина постає не пасивним об'єктом соціалізації, якому дорослий передає правила «правильної» поведінки, а активним учасником власного соціального розвитку. У процесі взаємодії з ровесником вона стикається з необхідністю враховувати іншу позицію, змінювати власний спосіб дії, аргументувати бажання, домовлятися, приймати або відхиляти пропозиції партнера. Саме через такий досвід відбувається поступове опанування способів конструктивної взаємодії.

З позицій генетичної психології принциповим є не лише кінцевий результат взаємодії, а **процес набуття дитиною нового досвіду**. Якщо дитина в ситуації розбіжності поступово переходить від безпосереднього відстоювання власного бажання до його обговорення з партнером, вона опановує новий спосіб організації взаємодії. Такий перехід може

здійснюватися через усвідомлення власної позиції, врахування позиції іншого, пошук альтернативи, аргументацію та спільне визначення прийнятного рішення.

У цьому контексті комунікація з однолітками постає не лише сферою реалізації вже набутих особистісних можливостей, а й **середовищем їх подальшого становлення**. Розбіжність позицій створює ситуацію, у якій дитина має співвіднести власні бажання з бажаннями іншого. Якщо така взаємодія організована конструктивно, вона сприяє розширенню соціального досвіду та урізноманітненню способів поведінки дитини.

Важливо підкреслити, що здатність до соціального компромісу не зводиться до засвоєння певного набору правил. Дитина може знати, що «потрібно домовлятися», але ще не вміти реалізовувати цю норму в конкретній ситуації. Тому суттєвим є не саме знання соціально схвалюваного способу поведінки, а **досвід його самостійного застосування у взаємодії**.

У цьому аспекті особливо продуктивним є положення С. Д. Максименка про розвиток особистості в діяльності. Діяльність створює ситуації, у яких дитина має можливість проявляти ініціативу, здійснювати вибір, долати суперечності та набувати нового досвіду [3]. Для старшого дошкільника такою діяльністю значною мірою є спільна гра, конструювання, виконання творчих завдань, обговорення та інші форми взаємодії з ровесниками.

Отже, у контексті генетико-психологічної концепції С. Д. Максименка здатність до соціального компромісу доцільно розглядати як **таку, що формується у процесі активного особистісного розвитку**. Її становлення пов’язане з можливістю дитини діяти як суб’єкта взаємодії, а не лише виконувати зовнішні вимоги. Відповідно, важливими передумовами виступають самостійність, здатність усвідомлювати власну позицію, враховувати іншу точку зору, регулювати власні дії та використовувати комунікацію для спільного пошуку рішення.

Таким чином, теоретичні положення С. Д. Максименка дають змогу розглядати соціальний компроміс як **один із можливих проявів**

особистісного розвитку дитини у сфері взаємодії з іншими. Водночас не йдеться про пряме перенесення категорій генетичної психології на проблему соціального компромісу. Концепція вченого створює методологічне підґрунтя для її осмислення через категорії розвитку, діяльності, активності та становлення особистості.

Отже, здатність старших дошкільників до соціального компромісу можна концептуалізувати як **динамічне особистісно-комунікативне утворення, що розвивається у процесі активної взаємодії дитини з однолітками та забезпечує узгодження власної позиції з позицією партнера за умови збереження суб'єктності обох учасників**. Її становлення доцільно розглядати не як результат прямого навчання компромісної поведінки, а як наслідок набуття дитиною досвіду самостійного розв'язання суперечностей, координації дій і пошуку взаємоприйнятних способів продовження спільної діяльності.

Висновки. Генетико-психологічна концепція С. Д. Максименка створює продуктивне теоретико-методологічне підґрунтя для осмислення здатності старших дошкільників до соціального компромісу. Положення про активний характер особистісного розвитку, становлення особистості в діяльності та її самоздійснення дають змогу розглядати цю здатність як динамічне особистісне утворення, що формується у процесі взаємодії дитини з соціальним середовищем.

Соціальний компроміс у такому ракурсі не ототожнюється з поступливістю чи підпорядкуванням. Його зміст становить активне узгодження відмінних позицій, за якого дитина зберігає власну суб'єктність і водночас визнає право партнера на власні бажання та інтереси. Комунікація з однолітками виступає важливим простором набуття такого досвіду, оскільки створює ситуації, у яких дитині необхідно самостійно визначати власну позицію, враховувати позицію іншого та знаходити прийнятний для учасників спосіб продовження взаємодії.

Список використаних джерел

1.Максименко С. Д. Психологічні механізми зародження особистості. *Проблеми сучасної психології*. 2010. Вип. 9. С. 3–18. DOI: https://doi.org/10.32626/2227-6246.2010-9.%p.

2.Максименко С. Д. Психологічні механізми становлення та здійснення особистості. *Проблеми сучасної психології*. 2011. Вип. 11. С. 3–11. DOI: https://doi.org/10.32626/2227-6246.2011-11.%p.

3. Максименко С. Д. Механізми розвитку особистості. *Проблеми сучасної психології*. 2018. Вип. 40. С. 7–23. DOI: https://doi.org/10.32626/2227-6246.2018-40.7-23.

ПСИХОЛОГІЧНА СТІЙКІСТЬ І АДАПТАЦІЯ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ДО УМОВ ВІЙНИ І ЗОВНІШНІХ ЗАГРОЗ

Кирилюк Єлизавета Іванівна (м. Київ)

Війна істотно змінює умови функціонування освітнього середовища, створюючи для здобувачів освіти, педагогічних і науково-педагогічних працівників постійне психологічне навантаження. Повітряні тривоги, загроза ракетних ударів, вимушене переміщення, дистанційне навчання, інформаційна напруга та невизначеність безпосередньо впливають на емоційний стан людини. За таких обставин психологічна стійкість стає не лише особистісною характеристикою, а важливою умовою збереження здатності навчатися, працювати, приймати рішення та підтримувати конструктивну взаємодію з іншими [4]. Тому особливо актуальним постає дослідження психологічної стійкості і адаптації учасників освітнього процесу до умов війни та зовнішніх загроз.

Як зазначають науковці, психологічна стійкість передбачає здатність людини зберігати відносну емоційну рівновагу та ефективність поведінки навіть за наявності стресових і небезпечних факторів. Вона не означає відсутності страху чи тривоги. Навпаки, стійкість проявляється у здатності усвідомлювати власний емоційний стан, контролювати реакції та діяти відповідно до ситуації. Для учасників освітнього процесу особливого значення

набуває формування навичок саморегуляції, підтримання комунікації та дотримання зрозумілих алгоритмів поведінки у кризових ситуаціях [2, с. 84].

Важливу роль відіграє саме освітнє середовище. Безпека повинна охоплювати не лише фізичний захист, а й психологічний компонент. Українське законодавство передбачає створення безпечних умов здобуття освіти та перебування учасників освітнього процесу в умовах воєнного стану, а сучасні підходи до розвитку психологічної служби орієнтуються на профілактику психоемоційних труднощів, раннє їх виявлення та доступність психологічної допомоги.

Разом з тим, також потрібно зазначити, що адаптація до умов війни також передбачає поступове вироблення нових моделей поведінки. Навчання алгоритмам дій під час повітряної тривоги, евакуації чи інших небезпечних ситуацій зменшує рівень невизначеності та дозволяє діяти більш організовано. Водночас важливо не перетворювати освітній процес виключно на реагування на загрози. Навчання, спілкування, фізична активність, підтримка соціальних зв’язків і відчуття перспективи повинні залишатися складовими повсякденного життя [3, с. 127].

На думку науковців, особливого значення набуває взаємна підтримка. Педагог не повинен залишатися єдиним джерелом психологічної допомоги, як і здобувач освіти не повинен самостійно долати всі наслідки тривалого стресу. Ефективна система передбачає взаємодію адміністрації закладу освіти, педагогічних працівників, психологічної служби, батьків та, за необхідності, спеціалізованих фахівців. Такий підхід відповідає сучасній концепції психологічної служби, яка передбачає поєднання профілактичних заходів, групової та індивідуальної допомоги [1, с. 327].

Отже, можемо зробити висновок, що психологічна стійкість учасників освітнього процесу в умовах війни формується не лише за рахунок індивідуальних якостей людини, а й завдяки безпечному та передбачуваному освітньому середовищу. Поєднання психологічної підтримки, чітких алгоритмів дій, соціальної взаємодії та навичок саморегуляції дозволяє

зменшувати негативний вплив зовнішніх загроз і забезпечувати безперервність освітнього процесу. У цьому контексті психологічна стійкість слід розглядати як важливий ресурс особистої безпеки, навчальної та професійної діяльності, а також загальної спроможності освітнього середовища функціонувати в умовах тривалої кризи.

Список використаних джерел:

1. Декусар Г. В., Пакулова Т. О., Андрасаях Іса А. та ін. Didactic aspects of distance learning in the conditions of pandemic and martial law. *Науковий вісник Дніпропетровського державного університету внутрішніх справ*. 2022. Спец. вип. № 1 (120). С. 324–330. DOI: 10.31733/2078-3566-2022-5-324-330.

2. Казначеєв Д. Г., Лопаєва О. М. Особливості формування психологічної стійкості і готовності працівників поліції у процесі навчання з вогневої підготовки. *Науковий вісник Дніпропетровського державного університету внутрішніх справ*. 2018. № 4 (97). С. 82–85. DOI: 10.31733/2078-3566-2018-6-82-85.

3. Красільніков В., Комих Н. Соціально-психологічна адаптація до освітнього процесу в умовах війни. Природа та сутність людини : матеріали регіонал. наук.-практ. семінару (м. Дніпро, 18 груд. 2024 р.). Дніпро : ДДУВС, 2024. С. 126–128. URL: https://er.dduvs.edu.ua/handle/123456789/15951 (дата звернення: 23.09.2026).

4. Про схвалення Концепції розвитку психологічної служби у системі освіти на період до 2030 року : розпорядження Кабінету Міністрів України від 15.07.2026 № 705-р. URL

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Кобильченко Вадим Володимирович (м. Київ)

ORCID ID 0000-0002-7717-5090)

Омельченко Ірина Миколаївна (м. Київ)

ORCID ID 0000-0002-4698-0273)

Особистість – це автентична, неповторна система взаємопов’язаних та взаємодоповнюваних якостей, рис і проявів людини, котрі спрямовують її інтенції та визначають загальний потенціал буття [2].

Натепер набуває все більшого визнання думка, що розвиток особистості – це фундаментальна комплексна наукова проблема. Ключову роль у розв'язанні цієї проблеми відіграє психологія, оскільки особистість – це передусім психічне новоутворення. Тому психологічні закономірності посідають центральне місце у загальнонауковому уявленні про особистість та її розвиток.

Проблема особистості та її розвитку є наріжною для більшості наукових підходів в психології. При цьому, представники різних шкіл та напрямів трактують її з різних позицій [1].

Особливо значущою в контексті особистісного розвитку виступає концепція становлення, яка знайшла свій розвій в екзистенціалізмі. Людина як особистість ніколи не буває статичною, вона завжди перебуває в процесі становлення. Як вільна істота, особистість відповідальна за реалізацію якомога більшої кількості внутрішніх можливостей (потенцій).

Відомий представник екзистенціонально-гуманістичної психології Р. Мей у співпраці з іншими дослідниками зазначає, що духовне зростання особистості залежить не стільки від наявності цілі в її житті, скільки від наявності цілі в житті того суспільства, до якого вона належить [5]. Розвиток особистості це здійснення процесу життя у вільному, соціально інтегрованому індивідуумі, який наділений духовною основою. Складові зростання особистості – це свобода, соціальна інтегрованість і духовність. Духовне зростання вимагає набуття особистісної автономії, а також почуття особистої відповідальності. Саме в основі особистісної автономії – істинному «Я» – лежить момент власної відповідальності (свободи) і можливості творчого розвитку. Свобода – основний принцип і обов'язкова умова існування особистості, а наявність внутрішніх можливостей є її головною властивістю.

Відповідно до ідей Г. Оллпорта, зростання особистості – це зростання пропріуму з дитинства до дорослості. Пропріум – це суб'єктивний досвід, це не що інше, як самість. Вчений визначив вісім різних аспектів самості: тілесна самість, самоідентичність, самоповага, «соціальна» самість, образ себе,

керування собою, пропріативні прагнення і пізнання самого себе. Останній аспект розташовується над усіма іншими і синтезує їх. Пізнання самого себе презентує суб'єктивну сторону «Я», але таку, яка усвідомлює об'єктивне «Я». Отже, «Я», за Г. Оллпортом, відіграє центральну роль в особистісному зростанні людини [3].

В концепції самоактуалізації А. Маслоу, центральне місце займає положення про те, що люди завжди прагнуть до особистісного зростання, вони завжди сконцентровані на тому, щоб стати тим, чим їм дозволяє стати їх потенціал. А. Маслоу був прихильником ідеї, за якою кожна особистість постійно прагне актуалізувати «унікальну себе», яку лише вона сама здатна суб'єктивно оцінити. Для нього людина у своїх коріннях вільна і відповідальна за свої рішення і той спосіб життя, який вона обирає. Суб'єктивний досвід виступає основним феноменом у вивченні розвитку особистості. Зовнішні прояви поведінки є вторинними щодо безпосереднього досвіду людини [4].

Проте процес особистісного зростання розглядався вченим не тільки в межах концепції самоактуалізації. Ним була запропонована концепція людської мотивації, в якій всі потреби виступають як природжені та організовані в ієрархічну систему пріоритету. Згодом, як доповнення до ієрархічної концепції мотивації, Маслоу виділив дві глобальні категорії мотивів людини: дефіцитарні і мотиви зростання. Дефіцитарні мотиви націлені на зміну існуючих умов, які сприймаються як неприємні й такі, що можуть викликати фрустрацію. Мотиви зростання мають на меті актуалізувати потенціали людини, бо спонукають до набуття (збагачення і розширення) життєвого досвіду [4].

Таким чином, концепції тлумачення проблеми особистості та її розвитку різняться відповідно до тих теоретико-методологічних та практичних напрямів, в межах яких вони досліджуються.

Примітка щодо використання цифрових інструментів. Системи штучного інтелекту (ChatGPT (OpenAI), Claude (Anthropic), Gemini (Google) та інші генеративні AI-інструменти) під час підготовки цього матеріалу не

використовувалися. Постановка проблеми, опрацювання та інтерпретація наукових джерел, аналіз результатів і формулювання висновків здійснені виключно автором.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кобильченко В.В. Соціально-психологічні основи розвитку та корекції особистості підлітка в нормі і при патології зору: монографія. К.: Освіта України, 2010. 552 с.

2. Литвиненко О.О. Становлення особистості підлітка (онтогенетичний і дизонтогенетичний аспект) : монографія. Х. : «В ДЕЛЕ», 2021. 351 с.

3. Allport G.W. Personality. A Psychological Interpretation. Holt, New York, 1937. P. 17-19.

4. Maslow A.H. Motivation and Personality. New York: Harper & Row, 1954. P. 22-38.

5. May R. Contributions of existential psychotherapy. In R. May, E. Angel, and H.F. Ellenberger (Eds.), Existence: a new dimension in psychiatry and psychology. New York: Basic Books, 1958. P. 12-33.

ВИКОРИСТАННЯ ПРИНЦИПІВ ТРАВМОІНФОРМОВАНОЇ ОСВІТИ ДЛЯ ЗБЕРЕЖЕННЯ МЕНТАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я ЮНИХ СПОРТСМЕНІВ

Ковальчук Вікторія Іванівна (Київ)

ORCID ID 0000-0002-7969-3959

Велько Катерина Анатоліївна(Київ)

ORCID ID 0009-0007-6403-6845

Довготривале перебування в умовах війни має беззаперечний вплив на фізичне та ментальне здоров'я юних спортсменів. Українські дослідники наголошують, що військові дії сприяють розвитку донозологічних станів, які можуть еволюціонувати в хронічні захворювання. Також у сучасної молоді часто спостерігається порушення режиму сну, харчування, навчання; підвищується ризик адиктивної поведінки тощо. Враховуючи вказані ризики,

необхідно формувати стратегію збереження ментального здоров’я молоді, зокрема спортсменів [4].

Сучасні дослідження впливу фізичного навантаження на ментальне здоров’я молоді свідчать, що аеробні навантаження покращують стресостійкість, силові – сприяють підвищенню самооцінки, вправи на гнучкість покращують якість сну та знижують симптоми депресивних станів. Вчені наголошують, що заняття в групі знижують тиск війни на молодь [5].

В таких умовах спортивна активність стає не тільки місцем прояву здібностей молоді, але і засобом підвищення стійкості до викликів війни.

Починаючи з XIX століття вчені помічали вплив пережитого травматичного досвіду на психологічний стан особистості [2]. У 2001 році американські вчені відмітили важливість врахування попереднього досвіду особи, яка звертається по соціальну допомогу. На базі цих досліджень, Адміністрація з питань зловживання психоактивними речовинами та психічного здоров’я США, SAMHSA у 2014 році розробила організаційну модель травмоінформованого підходу. Зазначається, що дане поняття складається з трьох «Е»: подія(ї) – Event(s), досвід переживання подій – Experience of events і наслідок – Effect.

Визначено шість ключових принципів травмоінформованого підходу [3]:

Безпека – створення фізично і психологічно безпечного середовища, де людина не перебуває в постійному очікуванні загрози чи осуду. Так, в сфері спорту це стосується як організації тренувального простору, процесу, так і дій спортсмена під час повітряних тривог тощо.

Довіра і прозорість – передбачуваність взаємодії, відкритість процедур та зрозумілість правил взаємодії між адміністрацією, тренером, батьками та спортсменом.

Підтримка на рівних – де кожна із сторін має свою свободу волі і ніхто не є вищим або нижчим, ніхто не розглядається як жертва. Особливо важливим

цей принцип стає в умовах, де і тренер, і спортсмен однаково проживають в умовах зниженої безпеки середовища та підвищеного рівня напруги.

Співпраця і взаємність – зменшення ієрархічності між фахівцем та отримувачем допомоги. Як стверджують дослідження психологічного клімату підлітків в умовах воєнного стану, особливо важливими для молоді в умовах воєнного стану стають горизонтальна підтримка та причетність [1].

Розширення можливостей, голос і вибір – посилення суб'єктності спортсмена, підтримання його здатності впливати на власне життя і брати участь в ухваленні рішень.

Врахування культурних, історичних та гендерних питань – врахування соціального й культурного контекстів травматичного досвіду, в тому числі повага до різноманіття пережитого досвіду в умовах війни (вимушене переміщення, втрата близьких, поганий сон або реакції на гучні звуки тощо).

В свою чергу впровадження травмоінформованого підходу передбачає чотири «R»: Realize – усвідомлення впливу травми на сприйняття себе, інших людей і навколишнього світу; Recognize – розпізнавання проявів травматичного досвіду; Respond – відповідне реагування; Resist re-traumatization – запобігання повторній травматизації.

Таким чином, досвід життя в умовах воєнного стану є тим, що має свій вплив на взаємодію з оточуючим середовищем і людьми, а травмоінформований підхід передбачає навчання здатності розпізнавати можливі прояви травматичності цього досвіду, враховувати вплив пережитого і переходити від питання «що з тобою не так?» до питання «що з тобою сталося?», запобігаючи посиленню відчуття безсилля, стигматизації, втрати контролю чи соціальної виключеності, які можуть виникати на фоні травматичних переживань [3].

Список використаних джерел

1. Воронова В. І., Ковальчук В. І., Велько К. А. Психоемоційний стан учнів підліткового віку в умовах війни в Україні. Physical Culture and Sport: Scientific Perspective. 2025. Т. 3, № 1. С. 30–38. DOI: https://doi.org/10.31891/pcs.2025.1(1).117

2. Желанова В. В., Гапчик К. В. Генеза становлення проблеми травмаінформованого підходу у науковому дискурсі. Вісник науки та освіти. 2025. Вип. 8 (38). С. 1196–1208. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-8(38)-1196-1208

3. Кухарук О. Ю. Травмоінформований підхід: світові практики і український контекст (наративний огляд). Проблеми політичної психології. 2026. Вип. 19 (33). С. 65–80. DOI: https://doi.org/10.33120/popp-Vol19-Year2026-241

4. Мелега К. П. Здоров'я студентської молоді в умовах воєнного стану: аналіз основних ризиків і оздоровчі стратегії. Актуальні питання збереження та зміцнення здоров'я населення України під час війни проти російської воєнної агресії та в повоєнний період : колект. моногр. / за заг. ред. І. С. Миронюка, Г. О. Слабкого ; ДВНЗ «Ужгор. нац. ун-т». Ужгород : Говерла, 2025. С. 86–96.

5. Сальникова С. В., Головкіна В. В., Пуздимір М. І. Вплив фізичних навантажень на ментальне здоров'я молоді в умовах ЗВО під час війни. Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт). 2025. Вип. 8 (195). С. 119–122. DOI: https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2025.08(195).26

СПЕЦИФІКА ПСИХОЛОГІЧНОГО КОНСУЛЬТУВАННЯ: ПРИНЦИПИ, УМОВИ ТА ВІДМІННОСТІ ВІД ПСИХОТЕРАПІЇ

Козуб Ірина Олександрівна (Дніпро).

Науковий керівник: Варакута М. Л (Дніпро).

ORCID ID 0000-0001-6705-2751

Психологічне консультування посідає важливе місце в системі психологічної допомоги. Визначення його специфіки потребує уточнення цілей, принципів і умов взаємодії з клієнтом. Близькість завдань і способів роботи консультування та психотерапії ускладнює їх розмежування, тому відмінності між ними доцільно розглядати з урахуванням характеру запиту, цілей допомоги та підготовки фахівця.

Аналіз психологічного консультування передбачає розгляд умов опрацювання запиту клієнта та професійних меж роботи психолога. Це дозволяє розкрити значення етичних принципів, узгодження цілей і правил

співпраці та визначити співвідношення консультування з іншими формами психологічної допомоги.

Поняття «консультування» має різні трактування, що Хомич Г. О. та Ткач Р. М. пов’язують із його широким використанням у різних галузях діяльності. Автори розмежовують професійне консультування та неформальне надання порад і підтримки [1, с. 5–6]. Психологічне консультування є галуззю практичної психології, спрямованою на надання фахової психологічної допомоги. Магдисюк Л. І. та Федоренко Р. П. розглядають надання рекомендацій на основі бесіди й вивчення проблеми, наголошуючи на активності клієнта, самостійності його вибору та особистісному розвитку. Зустріч проводиться в узгоджений час із забезпеченням приватності та конфіденційності [2, с. 8–9].

Етичні кодекси визначають орієнтири професійної поведінки психолога, проте не завжди дають однозначні відповіді на складні питання практики. Важливими вимогами є доброзичливе й неоцінне ставлення, уважне слухання, підтримка та повага до цінностей клієнта. Нав’язування власних переконань може ускладнювати його щирість і відкритість [3, с. 14–15].

Готові поради можуть перекладати відповідальність за рішення на консультанта й послаблювати активність клієнта [3, с. 15]. Тому психолог підтримує самостійний вибір людини, водночас використовуючи інформування та обговорення рекомендацій [2, с. 12]. Важливою умовою є конфіденційність — захист отриманої інформації, яку слід відрізняти від анонімності. Її межі та можливі винятки обговорюються на початку роботи [2, с. 13, 58].

Ефективності консультування сприяють добровільність звернення, готовність до співпраці та довірливий контакт, заснований на повазі, емпатії й щирості. Важливими є компетентність психолога, дотримання етичних принципів і меж підготовки, узгодження цілей, тривалості та правил роботи, а також участь клієнта в обговоренні методів і оцінюванні результатів допомоги [2, с. 11, 59–60; 3, с. 114–115].

Магдисюк Л. І. та Федоренко Р. П. зазначають, що у вітчизняній психології поширене розуміння консультування як допомоги психічно здоровим людям у складних життєвих ситуаціях. Водночас у науковій літературі існують підходи, які зближують його з психотерапією, зокрема її позамедичною моделлю, за змістом роботи та кінцевою метою [2, с. 8–9]. Незважаючи на близькість цих форм допомоги, дослідники виокремлюють відмінності за характером проблем, спрямованістю, тривалістю та способами взаємодії [4, с. 23]. Консультування переважно зосереджується на актуальних труднощах, усвідомленні ситуації та пошуку рішень, тоді як психотерапевтична робота може передбачати опрацювання глибинних особистісних проблем. Водночас межі між ними є умовними, тому короткостроковість консультування та більшу тривалість психотерапії не слід розглядати як універсальні критерії розмежування.

Таким чином, психологічне консультування є важливою складовою системи психологічної допомоги, що має власні принципи, умови проведення та сфери застосування. Його характерними рисами є орієнтація на запит клієнта, підтримка усвідомлення ситуації та самостійного пошуку рішень. Аналіз джерел свідчить про близькість консультування й психотерапії та водночас про можливість їх розмежування за цілями, змістом і способами роботи. Урахування цих характеристик є важливим для визначення професійних меж діяльності психолога.

Примітка щодо використання цифрових інструментів. ChatGPT (OpenAI) використовувався як допоміжний інструмент для пошуку літературних джерел, редакторського супроводу, уточнення формулювань і звірення посилань із наданими повними текстами джерел. Остаточна перевірка змісту та затвердження висновків здійснюються авторкою спільно з науковим керівником.

Список використаних джерел

1. Хомич Г. О., Ткач Р. М. Основи психологічного консультування: Навч. посіб. К.: МАУП, 2004. 152 с.

2. Магдисюк Л. І. Основи психологічного консультування : навч. посіб. / Людмила Іванів-на Магдисюк, Раїса Петрівна Федоренко. – Луцьк : Вежа-Друк, 2022. – 360 с.

3. Жовтий О. О., Якимчук Б. А., Якимчук І. П. Основи психологічного консультування(лекційний курс): навчально-методичний посібник для студентів спеціальності «Практична психологія». Умань, 2013. 204 с.

4. Калмиков Г. В., Ткач Т. В., Лила М. В. Терапевтична психологія і консультативна психологія: статуси наук. Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія. 2024. Т. 35 (74), № 3. С. 18-24. URL: https://www.psych.vernadskyjournals.in.ua/journal/3_2024/5.pdf

ПСИХОЛОГІЧНА ГНУЧКІСТЬ ЯК ПОТЕНЦІЙНИЙ МОДЕРАТОР ЗВ'ЯЗКУ МІЖ КОПІНГ-СТРАТЕГІЯМИ ТА СПРИЙНЯТИМ СТРЕСОМ У СТУДЕНТІВ

Конюк Марина Олександрівна (м. Київ)

ORCID ID 0009-0001-5895-0653

Карпілянський Дмитро Анатолійович (м. Київ)

ORCID ID 0000-0002-2284-6221

Дослідження копінг-поведінки традиційно спрямовані на визначення стратегій, пов'язаних із більш або менш сприятливими психологічними наслідками. Водночас у межах трансакційної моделі стресу і копінгу ефективність копінг-стратегії не розглядається як її стала властивість: одна й та сама стратегія може бути ефективною в одних умовах і неефективною в інших залежно від її відповідності актуальним внутрішнім і зовнішнім вимогам ситуації [1]. Така контекстуальна природа копінгу актуалізує питання про психологічні характеристики, здатні змінювати зв'язок між копінг-стратегіями та переживанням стресу.

Особливо актуальним це питання є для студентів, які навчаються в умовах мінливого навантаження та невизначеності. Подібні академічні й життєві труднощі можуть суб'єктивно оцінюватися по-різному, а використання однакових копінг-стратегій – супроводжуватися різними психологічними наслідками. Тому для розуміння сприйнятого стресу важливо

враховувати не лише стратегії подолання, а й психологічні характеристики, здатні змінювати зв’язок між копінгом і переживанням стресу.

Аргументи на користь такої постановки проблеми дають дослідження гнучкості копінгу. Метааналітичний огляд С. Ченг, Х.-П. Лау та М.-П. Чан із загальною вибіркою 58 946 осіб засвідчив позитивний зв’язок між гнучкістю копінгу та психологічною адаптацією, причому він був більш вираженим, коли гнучкість розглядалася як здатність оцінювати відповідність копінг-стратегії вимогам ситуації, а не просто як наявність широкого репертуару стратегій [2]. Отже, адаптивність копінгу доцільно розглядати у взаємозв’язку між способом реагування та контекстом його застосування.

У цьому контексті особливий інтерес становить психологічна гнучкість – здатність зберігати контакт з актуальним досвідом, враховувати вимоги ситуації та змінювати поведінку відповідно до контексту й значущих цілей. Вона може розглядатися не лише як самостійний психологічний ресурс, а й як характеристика, що потенційно визначає умови функціонування копінг-стратегій. Так, у дослідженні Д. Л. Доусона та Н. Г. Голіжані-Могаддама психологічна гнучкість пояснювала додаткову варіативність показників психологічного благополуччя та дистресу понад внесок копінг-реакцій [3], що дає підстави поставити питання про її можливу роль у зміні зв’язку між копінгом і сприйнятим стресом.

Додаткові підстави для такого припущення дають дослідження студентських вибірок. А. Мачульська та Т. Клюкен встановили значущий зв’язок між сприйнятим стресом і психологічною гнучкістю студентів на початку семестру та в період іспитів, причому за вищого стресового навантаження цей зв’язок був більш вираженим [4]. І. Лай та співавтори безпосередньо досліджували психологічну гнучкість як модератора зв’язків між характеристиками стресового досвіду та психологічним дистресом у здобувачів післядипломної медичної освіти та встановили статистично значущі модераційні ефекти в усіх досліджуваних моделях [5]. Хоча ці дослідження не перевіряли модерацію зв’язку між копінг-стратегіями та

сприйнятим стресом, їх результати створюють емпіричне підґрунтя для постановки такого питання.

Відтак дослідницьке питання полягає в тому, чи залежить зв’язок між використанням окремих копінг-стратегій та рівнем сприйнятого стресу студентів від рівня їхньої психологічної гнучкості. На відміну від аналізу прямих зв’язків між цими змінними, модераційна модель дозволяє з’ясувати, за яких психологічних умов певний спосіб подолання пов’язаний із вищим або нижчим рівнем сприйнятого стресу.

Встановлення модераційного ефекту дозволило б перейти від спрощеної оцінки копінг-стратегій як переважно «адаптивних» або «неадаптивних» до контекстуального розуміння їх функціонування, за якого значення має не лише вибір стратегії, а й здатність особистості змінювати спосіб взаємодії з власним досвідом та вимогами ситуації. Відсутність такого ефекту також матиме теоретичне значення, оскільки дозволить розглядати психологічну гнучкість переважно як самостійний ресурс, а не як умову зміни зв’язку між копінгом і сприйнятим стресом.

Практичне значення такого підходу полягає у можливості змістити акцент психологічної підтримки студентів із формування набору умовно «правильних» способів подолання стресу на розвиток здатності оцінювати контекст, помічати неефективність поточного способу реагування та змінювати поведінку відповідно до актуальних умов.

Таким чином, дослідження психологічної гнучкості як потенційного модератора дозволяє перейти від питання «які копінг-стратегії пов’язані зі стресом?» до питання «за яких психологічних умов цей зв’язок змінюється?». Така перспектива може поглибити розуміння індивідуальних відмінностей у переживанні студентами стресу та створити підґрунтя для більш диференційованої психологічної підтримки в умовах невизначеності освітнього процесу.

Примітка щодо використання цифрових інструментів. Пошукова система Google використовувалася для пошуку та навігації в наукових

джерелах із подальшою перевіркою їх змісту авторами. Системи штучного інтелекту ChatGPT (OpenAI) та Gemini (Google) застосовувалися як допоміжні інструменти для перекладу, структурування та стилістичного редагування тексту. Постановка проблеми, теоретична позиція, інтерпретація наукових даних і формулювання висновків належать авторам.

Список використаних джерел

1. Lazarus R. S., Folkman S. Stress, appraisal, and coping. New York: Springer Publishing Company, 1984. 445 p.

1. Cheng C., Lau H.-P. B., Chan M.-P. S. Coping flexibility and psychological adjustment to stressful life changes: a meta-analytic review. Psychological Bulletin. 2014. Vol. 140, No. 6. P. 1582–1607. DOI: 10.1037/a0037913. https://hub.hku.hk/handle/10722/204912?utm_source

2. Dawson D. L., Golijani-Moghaddam N. COVID-19: Psychological flexibility, coping, mental health, and wellbeing in the UK during the pandemic. Journal of Contextual Behavioral Science. 2020. Vol. 17. P. 126–134. DOI: 10.1016/j.jcbs.2020.07.010. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2212144720301654?via%3Dihub

3. Machulska A., Klucken T. The interplay between perceived stress, psychological flexibility, and interpretation biases in undergraduate mental health. Scientific Reports. 2025. Vol. 15. Art. 38992. DOI: 10.1038/s41598-025-26492-1. https://www.nature.com/articles/s41598-025-26492-1

4. Lai Y., Gu Y., Chen Y., Hu Z., Zheng W. Psychological flexibility moderates the association between multidimensional stress and psychological distress in medical postgraduates: a multi-center cross-sectional study. Behavioral Sciences. 2026. Vol. 16, No. 3. Art. 374. DOI: 10.3390/bs16030374. https://www.mdpi.com/2076-328X/16/3/374

МЕРЕЖЕВА ПСИХОМЕТРИКА У ДОСЛІДЖЕННІ ПСИХОЛОГІЧНИХ КОНСТРУКТІВ

Коркос Ярослав Олександрович (м. Київ)

ORCID ID 0000-0002-5718-4053

Мережева психометрика розширює можливості психологічного вимірювання, даючи змогу аналізувати структуру зв’язків між окремими показниками. У такій моделі вузлами є симптоми, відповіді на пункти опитувальника або психологічні стани, а ребрами — оцінені статистичні зв’язки. На відміну від підсумкового бала, мережа відображає неоднорідність

цих зв’язків і допомагає формулювати гіпотези про організацію досліджуваного явища [5]. Її наукова цінність залежить від відповідності між теорією, дизайном дослідження та способом оцінювання моделі.

Мета роботи – узагальнити теоретичні засади мережевої психометрики, окреслити її можливості для дослідження структури психологічних конструктів та визначити умови обґрунтованої інтерпретації результатів.

У рефлексивних латентних моделях спільну варіативність показників пояснюють впливом неспостережуваної змінної. Мережева теорія допускає, що психологічні явища можуть виникати та підтримуватися через взаємодію компонентів. Зокрема, у мережевій теорії психопатології порушення сну може посилювати втому, яка, своєю чергою, ускладнює концентрацію уваги [1]. Це теоретична гіпотеза про механізм, тоді як оцінена за даними мережа є статистичною моделлю. Ототожнення цих рівнів призводить до необґрунтованих причинних висновків.

Для неперервних показників поширеною є гаусівська графічна модель, у якій ребра відображають часткові кореляції після врахування решти включених змінних [3]. Ненульовий зв’язок свідчить про умовну асоціацію в межах моделі, але не встановлює напрямку впливу. Регуляризація дає змогу отримати ощадливішу структуру, зменшуючи оцінки слабких зв’язків, частину з них — до нуля. Водночас результат залежить від налаштувань оцінювання, а відсутність ребра не є остаточним доказом відсутності психологічного зв’язку. Для бінарних даних застосовують, зокрема, модель Ізінга; порядкові відповіді потребують урахування їхньої шкали та розподілу [5; 3].

Окремий напрям становить розвідувальний графовий аналіз (*англ.* exploratory graph analysis, EGA), який використовує виявлення спільнот вузлів для оцінювання кількості вимірів. У симуляційному дослідженні Golino H. та Epskamp S. цей підхід продемонстрував перспективні результати за досліджених умов [4]. Проте виокремлена спільнота не стає автоматично валідною шкалою: потрібні змістовна інтерпретація пунктів, перевірка

відтворюваності та зіставлення з альтернативними моделями. Мережевий аналіз може доповнювати перевірку структури опитувальника, однак не замінює оцінювання його надійності й валідності.

Психологічна мережа оцінюється з вибірки, тому її структура містить статистичну невизначеність. Epskamp S., Borsboom D. та Fried E. запропонували використовувати бутстреп для оцінювання точності ваг ребер, стійкості показників центральності та відмінностей між параметрами [2]. Широкі інтервали невизначеності обмежують змістовне ранжування зв’язків, а нестійкість центральності робить висновки про провідні вузли ненадійними. Обсяг вибірки слід обґрунтовувати з огляду на кількість змінних, очікувану структуру та бажану точність; універсальної достатньої чисельності для всіх мереж немає.

Центральність характеризує положення вузла в оціненій мережі, проте сама собою не доводить його причинної важливості. Bringmann L та співавтори показали, що припущення, закладені в поширені показники центральності, не завжди відповідають природі психологічних процесів [7]. Тому найбільш центральний симптом не можна автоматично визначати найкращою мішенню втручання. Додатковими загрозами є змістове дублювання пунктів, пропущені змінні та похибки вимірювання. Розташування вузла в центрі рисунка також не слід ототожнювати з його статистичною центральністю.

Важливо розрізняти міжособові та внутрішньоособові закономірності. Поперечна мережа, побудована за одноразовим опитуванням багатьох осіб, не описує безпосередньо динаміку окремої людини. Інтенсивні повторні вимірювання дають змогу оцінювати часові й одночасні зв’язки, проте часовий порядок сам по собі ще не встановлює причинності [6]. Дослідник має враховувати частоту вимірювань, можливу зміну процесу в часі та відповідність моделі поставленому питанню.

Для досліджень україномовних психологічних методик доцільно поєднувати змістову перевірку перекладу, аналіз структури пунктів і

перевірку стійкості мережевих оцінок. Практичним результатом може бути уточнення гіпотез щодо зв’язків між компонентами тривоги, благополуччя або стресу. Пропонується будувати такі дослідження як послідовність обґрунтування вузлів, вибору моделі, оцінювання невизначеності та перевірки результатів на незалежних даних. Зміни складу опитувальника мають спиратися також на змістову валідність, а не лише на вигляд мережі.

Висновки. Мережева психометрика доповнює дослідження психологічних конструктів аналізом умовних зв’язків між їхніми показниками. Її перевага полягає у формуванні структурних і динамічних гіпотез, які можна перевіряти в подальших дослідженнях. Обґрунтованість висновків забезпечують якісне вимірювання, відповідний дизайн, оцінювання невизначеності та розмежування асоціацій і причинних механізмів. За цих умов мережевий підхід може бути корисним інструментом розвитку психометричних методик.

Список використаних джерел

1. Borsboom D. A network theory of mental disorders. *World psychiatry*. 2017. Vol. 16, no. 1. P. 5–13. URL: https://doi.org/10.1002/wps.20375.

2. Epskamp S., Borsboom D., Fried E. I. Estimating psychological networks and their accuracy: a tutorial paper. *Behavior research methods*. 2018. Vol. 50. P. 195–212. URL: https://doi.org/10.3758/s13428-017-0862-1.

3. Epskamp S., Fried E. I. A tutorial on regularized partial correlation networks. *Psychological methods*. 2018. Vol. 23, no. 4. P. 617–634. URL: https://doi.org/10.1037/met0000167.

1. Golino H. F., Epskamp S. Exploratory graph analysis: a new approach for estimating the number of dimensions in psychological research. *Plos one*. 2017. Vol. 12, no. 6. P. e0174035. URL: https://doi.org/10.1371/journal.pone.0174035.

2. Network psychometrics with R: a guide for behavioral and social scientists / A.-M. Isvoranu et al. Routledge, 2022. URL: https://doi.org/10.4324/9781003111238.

3. The Gaussian graphical model in cross-sectional and time-series data / S. Epskamp et al. *Multivariate behavioral research*. 2018. Vol. 53, no. 4. P. 453–480. URL: https://doi.org/10.1080/00273171.2018.1454823.

4. What do centrality measures measure in psychological networks? / L. F. Bringmann et al. *Journal of abnormal psychology*. 2019. Vol. 128, no. 8. P. 892–903. URL: https://doi.org/10.1037/abn0000446.

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ЗАГАЛЬНОЇ ВТОМИ ТА МОТИВАЦІЇ ДО УСПІХУ АБО УНИКНЕННЯ НЕВДАЧ СЕРЕД СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Коробенко Дмитро Юрійович (Київ)
ORCID ID 0009-0007-8790-4975
Брик Оксана Михайлівна (Київ)
ORCID ID 0000-0003-4527-2408

Актуальність. Скарги на втому є однією з найбільш поширених причин звернень до лікарів та психологів, та тісно асоціюються з роботою і навчанням. [2] Справді, хронічна загальна втома має виразний негативний вплив на якість життя, професійну та особистісну реалізацію. Втома часто розглядається як симптом вузьких патологій, але поширеність скарг на втому серед молодих, здорових людей (в тому числі студентської молоді) актуалізує дослідження втоми як самостійного, багатогранного психічного феномену. В контексті навчання під час війни, хронічної невизначеності, когнітивного та емоційного навантаження особливо виразно постає потреба у розумінні механізмів її формування – в тому числі роль довготривалих особистісних мотивацій.

Метою нашого дослідження було встановлення особливостей взаємозв’язку між загальною втомою та мотивацією до досягнення успіху або уникнення невдач. **Гіпотеза** дослідження полягала у припущенні про те, що серед студентської молоді існує обернена кореляція між рівнем загальної втоми та рівнем мотивації до успіху або уникнення невдач.

Виклад основного матеріалу. Наразі у психологічній науці відсутнє єдине визначення поняття «втома». Часто прояви втоми (наприклад, відчуття сонливості чи зниження працездатності) використовуються як її визначальні характеристики замість власне феноменології, механізму дії чи ролі у

контексті цілісної психіки. Як цілісний феномен, втому можна поділити на такі взаємопов’язані складові:

1) Фізіологічні зрушення, прямо спричинені навантаженням;

2) Захисний центрально-нервовий механізм, що підштовхує людину до припинення діяльності;

3) Суб’єктивні відчуття;

4) Об’єктивні зміни працездатності.

Загальна втома – втома, спричинена загальною життєдіяльністю. За локалізацією виділяють периферійну втому (безпосередні зрушення задіяних у роботі систем) та психічну (центрально-нервовий процес, який є спільним для втоми будь-якого походження). Хронічна втома – втома, від якої людина не встигає вчасно відновитися і пов’язані з якою зрушення з часом втрачають зворотність. Хронічна втома може поставати як на основі фізіологічних патологій, що перешкоджають природному відновленню, так і на основі надмірного навантаження на здорову людину. Межа між здоровою та хронічною втомою залишається розмитою. Загальна втома є обов’язково психічною та, у зв’язку з довготривалою природою формування, має спільні риси з хронічною. Хокі Дж. Р. пропонує розглядати втому у контексті мотивації, де вона постає не так прямим наслідком дефіциту енергії, як захисним механізмом проти фіксації на непродуктивній меті. Іншими словами, втома піднімає питання «чи варто продовжувати цю діяльність, чи продуктивніше переключитися на іншу». [2] Нейропсихологічні дослідження також підтверджують зв’язок проявів втоми з діяльністю ділянок мозку, що відповідають за боротьбу мотивацій та порівняння витрат і винагород. [3] Виразний вплив зовнішньої ситуативної мотивації на прояви втоми уже був продемонстрований низкою досліджень. [1] Тому ми визначили перспективним дослідження взаємозв’язку загальної втоми та довготривалих особистісних мотивацій – у даному випадку, мотивації до успіху та мотивації до уникнення невдач.

Методологія емпіричного дослідження та аналіз результатів. Для перевірки поставленої гіпотези було проведено кореляційне дослідження на основі онлайн-опитувальника. Опитування включало в собі такі методики: FAS-10 (Fatigue Assessment Scale), MFI-20 (Multidimensional Fatigue Inventory), методику дослідження особистості на мотивацію до успіху та методику дослідження особистості до уникнення невдач Т. Елерса. У дослідженні взяли участь 31 студент ЗВО України у віці пізньої юності. Результати дослідження показують, що серед студентської молоді доволі поширені скарги на втому, знижений рівень активності та мотивації у порівнянні з тим, який вони вважають звичним. На основі кореляційного аналізу було перевірено і підтверджено поставлену гіпотезу – між узагальненим рівнем загальної втоми та мотивацією до успіху було виявлено помірну негативну кореляцію (-0.319). Менш виразна негативна кореляція була виявлена також між загальною втомою та мотивацією до уникнення невдач (-0.122). Аналіз окремих субшкал FAS-10 та MFI-20 також показав, що власне відчуття втомленості немає жодного зв’язку з рівнем особистісних мотивацій – на противагу когнітивним та поведінковим проявам. Спостережене ми пояснюємо тим, що студенти з вищим рівнем мотивації до успіху (та меншою мірою, мотивації до уникнення невдач) здатні краще заохочувати себе і мобілізовувати додаткові ресурси, щоб перебороти відчуття втомленості та зберігати комфортний рівень активності у повсякденній діяльності.

Висновки. Втома є механізмом центрально-нервової регуляції мультифакторного походження, на перебіг і прояви якого можна впливати на різних рівнях. Оцінка «доречності діяльності» в основі втоми не завжди відповідає реальності, тому актуальним постає питання свідомого впливу на внутрішній розподіл енергії. І зовнішня, і внутрішня мотивації здатні ситуативно протидіяти несприятливим проявам втоми. На більш загальному рівні, рівень особистісної мотивації до успіху чи уникнення невдач корелює з вищою здатністю зберігати комфортний рівень активності серед студентської молоді. З цієї точки зору загальній втомі серед студентської молоді можна

протидіяти шляхом цілеспрямованого заохочення, відкритої комунікації щодо цілей та цінностей навчального процесу заради розвитку внутрішньої мотивації до нього, а також просвіти щодо навичок само-мотивації.

Список використаних джерел

1. Herlambang M. B., Taatgen N. A. Cnossen F. Modeling motivation using goal competition in mental fatigue studies. Journal of Mathematical Psychology. Vol. 102. 2021.

2. Hockey R. The psychology of fatigue: Work, effort and control. Cambridge University Press. 2013.

3. Müller T., Apps M. A. J. Motivational fatigue: A neurocognitive framework for the impact of effortful exertion on subsequent motivation. Neuropsychologia. Vol. 123. 2019. PP. 141-151.

ДИСТАНЦІЙНА ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ДО ПРИЙНЯТТЯ РІШЕНЬ В УМОВАХ НЕВИЗНАЧЕНОЇ ОСВІТНЬОЇ РЕАЛЬНОСТІ

Кочаровський Мстислав Сергійович (м. Київ)

ORCID ID 0000-0002-1481-1918

Освітній процес в Україні відбувається в умовах загроз безпеці, перебоїв зв’язку й електропостачання та високого емоційного навантаження. Студенти постійно ухвалюють рішення про розподіл часу, пріоритети й участь у заняттях, а їх професії часто також полягають у виборі в умовах ризику, конкуренції та дефіциту ресурсів. Просте перенесення очних занять в онлайн (екстрене дистанційне викладання) не є тотожним цілеспрямовано спроєктованому онлайн-навчанню [1]. Тому підготовка до прийняття рішень потребує окремої цілеспрямованої програми, яка водночас розвиває потрібні навички й сама є стійкою до переривань.

Концепція обмеженої раціональності [2] та дослідження евристик і систематичних помилок судження [3] пояснюють, чому рішення за браку часу й інформації відхиляються від нормативних моделей. Ми виділяємо чотири компоненти готовності до прийняття рішень: когнітивний (розуміння меж раціональності, «пастки мислення»), мотиваційно-регуляторний (страх невдачі, готовність до зваженого ризику, стійкість до гіперпильності),

соціально-взаємодійний (аргументація, співпраця й конкуренція, стилі лідерства) та рефлексивний. Методологічною основою навчання є цикл досвідного навчання Д. Колба [4].

Наш експеримент мав план «до–після» з контрольною групою (n = 114: тестова група — 13 осіб, контрольна — 14, загальна — 87). Тестова група проходила щотижневий тренінг із шестиблоковою структурою (розігрів, міні-лекція, «пастки мислення», практикум, «Моє реальне рішення», підсумки). Основними вправами були ділові та імітаційні ігри «Мільйонерка», «Ситуативне використання стилів лідерства», «Виграй якомога більше», «Пожежа на кораблі» та «Метафора проблеми». Діагностика охоплювала мотивацію до успіху та уникнення невдач (Т. Елерс), готовність до ризику (Шуберт), Мельбурнський опитувальник прийняття рішень MDMQ [5] і опитувальник вирішення проблем Хеппнера PSI [6]. Значущість змін перевірялася парним t-критерієм Стьюдента та критерієм Вілкоксона.

У тестовій групі значущо ($p < 0,05$ за обома критеріями) знизилися мотивація уникнення невдач (14,92 → 12,69) і гіперпильність при прийнятті рішень (9,46 → 8,15), зросли мотивація до успіху (20,15 → 21,00) та готовність до ризику (–2,23 → 1,08), покращилися всі три шкали PSI, що відповідає зростанню впевненості у розв’язанні проблем, орієнтації на подолання труднощів і відчуття особистого контролю. Зміни за шкалами «Пильність», «Уникнення» та «Прокрастинація» MDMQ мають очікуваний напрям, але статистично не підтверджені. У контрольній та загальній групах значущої динаміки не виявлено. Результати слід вважати попередніми: вибірка тестової групи мала, групи не рандомізовано, значущість перевірялася всередині груп (без аналізу «група × час»), дані є самозвітами, а тренінг проводився очно.

На основі цих даних розроблено програму обсягом 38 годин (базовий курс «Психологія прийняття рішень» — 30 год. і тренінговий модуль — 8 год.). Вона ґрунтується на п’яти принципах: «асинхронного ядра» (теорія й кейси опрацьовуються у зручний час, синхронні зустрічі тривають 60–90 хвилин і присвячені іграм та дебрифінгу) відповідно до теорії транзакційної

дистанції [7]; збереження циклу Колба; підтримки когнітивної, соціальної та викладацької присутності [8]; психологічної безпеки (добровільність, без примусового розкриття особистого); операційної стійкості. Усі п’ять тренінгових вправ адаптовано до онлайн-формату: підгрупи в окремих віртуальних кімнатах, форми для одночасної фіксації вибору в грі «Виграй якомога більше», спільні документи для групових рішень, візуальні й предметні метафори. Щотижня студенти виконують наскрізні асинхронні вправи «Три рішення» та «Моє реальне рішення». Протокол стійкості передбачає запис занять, асинхронну альтернативу на 48 годин, дублювання каналів зв’язку, «точки збереження» тривалих ігор та наперед визначені сценарії дій у разі тривоги чи втрати зв’язку.

Дистанційну програму доцільно будувати довкола цілей, що змінилися в тренінгу: страх невдачі, гіперпильність, готовність до зваженого ризику та впевненість у розв’язанні проблем. Це відкриває перспективи до подальших досліджень.

Список використаних джерел

1. Hodges C., Moore S., Lockee B., Trust T., Bond A. The difference between emergency remote teaching and online learning. EDUCAUSE Review. 2020. March 27.

2. Simon H. A. A behavioral model of rational choice. The Quarterly Journal of Economics. 1955. Vol. 69, No. 1. P. 99–118.

3. Tversky A., Kahneman D. Judgment under uncertainty: Heuristics and biases. Science. 1974. Vol. 185, No. 4157. P. 1124–1131.

4. Kolb D. A. Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall, 1984. 256 p.

5. Mann L., Burnett P., Radford M., Ford S. The Melbourne Decision Making Questionnaire: An instrument for measuring patterns for coping with decisional conflict. Journal of Behavioral Decision Making. 1997. Vol. 10, No. 1. P. 1–19.

1. Heppner P. P., Petersen C. H. The development and implications of a personal problem-solving inventory. Journal of Counseling Psychology. 1982. Vol. 29, No. 1. P. 66–75.

2. Moore M. G. Theory of transactional distance. Theoretical Principles of Distance Education / ed. by D. Keegan. London : Routledge, 1993. P. 22–38.

3. Garrison D. R., Anderson T., Archer W. Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. The Internet and Higher Education. 2000. Vol. 2, No. 2–3. P. 87–105.

ТРИВОЖНІСТЬ ЯК ЧИННИК ПРОКРАСТИНАЦІЇ СТУДЕНТІВ

Кочетова Анастасія Олегівна (м. Київ)
ORCID ID 0009-0008-5854-9182

Освітній процес сучасного студентства розгортається в умовах тривалої невизначеності, спричиненої воєнними діями та дистанційним форматом навчання. Ці обставини підвищують емоційну вразливість молоді й послаблюють механізми саморегуляції навчальної діяльності. Одним із найпоширеніших проявів такого послаблення є прокрастинація — відкладання навчальних завдань попри усвідомлення їхньої важливості та очікувані несприятливі наслідки.

Проблема полягає в тому, що прокрастинацію традиційно тлумачать як наслідок несформованих навичок управління часом, тоді як її емоційні детермінанти залишаються поза увагою освітньої практики. У зарубіжній психології цей феномен ґрунтовно описано: визначено його структуру, типологію та зв'язок із саморегуляцією особистості [5]. У вітчизняних дослідженнях прокрастинацію розглядають переважно в академічному контексті — як проблему психології особистості студента та як конфлікт між важливим і приємним [1; 3]. Водночас питання про те, які саме її механізми підсилює особистісна тривожність, залишається недостатньо вивченим.

Основна ідея дослідження полягає в тому, що прокрастинація у студентському віці є не стільки організаційною, скільки емоційно-когнітивною проблемою. У межах когнітивно-поведінкового підходу вона постає як поведінковий рівень тривоги — стратегія уникання, що завершує ланцюг «ситуація — думка — емоція — поведінка». Відкладання тимчасово знижує напруження, проте закріплює уникання й посилює невпевненість у власних силах, унаслідок чого формується замкнене коло.

Для емпіричної перевірки цього положення проведено дослідження за участю студентів закладу вищої освіти. Діагностичний комплекс склали методика діагностики особистісного конструкту прокрастинації Журавльової О. В. та Журавльова О. А., шкала прокрастинації Такмана Б. В., анкета Дворник М. С. щодо причин схильності до відтермінування завдань і шкала тривожності Бека А. Т.

Результати засвідчили, що переважна більшість студентів має середній або високий рівень прокрастинації. Найнижчі показники зафіксовано за шкалами пунктуальності та організації часу, натомість за шкалою усвідомлення прокрастинації переважають високі значення. Отже, для вибірки характерне парадоксальне поєднання чіткого розуміння власної схильності до відкладання з нездатністю її подолати.

Провідними причинами відтермінування виявилися недооцінка власної готовності до виконання завдання та страх відповідальності; помітно вираженими є й перфекціоністські настанови. Натомість орієнтація на соціальну винагороду посідає останнє місце, що свідчить про переважно внутрішню природу прокрастинації в досліджуваній групі.

Порівняння груп студентів із різним рівнем тривожності виявило послідовне зростання вираженості прокрастинації в міру його підвищення; достовірність відмінностей підтверджено статистично. Кореляційний аналіз засвідчив прямий значущий зв'язок тривожності із загальним рівнем прокрастинації та обернений — із пунктуальністю.

Принциповим є те, що тривожність підсилює не прокрастинацію загалом, а вибірково — саме ті її механізми, які пов'язані зі страхом, уникненням і сумнівами у власній спроможності. Це узгоджується з даними про зв'язок соціальної тривожності з академічним зволіканням [4] та з положеннями про роль тривоги в опанувальній поведінці [2].

Практичне значення результатів полягає в розробленні програми профілактики прокрастинації для студентів із різним рівнем тривожності. Вона поєднує формування навичок самоорганізації з когнітивно-поведінковою

роботою з тривожним мисленням і перфекціонізмом, розвитком внутрішньої мотивації та опануванням технік емоційної саморегуляції, що дозволяє впливати на прокрастинацію на рівні її емоційно-когнітивних механізмів.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з апробацією запропонованої програми в умовах психологічної служби закладу вищої освіти.

Список використаних джерел

1. Дубініна К. В. Прокрастинація як проблема психології особистості студента. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки. 2018. Вип. 7 (52). С. 172–180.

2. Калюжна Є. М., Житкевич А. О. Тривожність як фактор опанувальної поведінки особистості у стресових ситуаціях. Наукові перспективи. 2024. № 12 (42). С. 811–822.

3. Колтунович Т. А., Поліщук О. М. Прокрастинація — конфлікт між «важливим» і «приємним». Молодий вчений. 2017. № 5 (45). С. 211–218.

4. Ko C. A., Chang Y. Investigating the relationships among resilience, social anxiety, and procrastination in a sample of college students. Psychological Reports. 2019. Vol. 122, № 1. P. 231–245.

5. Steel P. The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. Psychological Bulletin. 2007. Vol. 133, № 1. P. 65–94.

МОРАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ ОСОБИСТОСТІ В СВІТЛІ ІДЕЙ С.Д. МАКСИМЕНКА

Лавренко Ольга Василівна (м. Київ),

ORCID ID 0000-0002-9943-9536.

Сучасні події в нашій країні підносять роль прагматичних досягнень зростаючої особистості та одночасно нівелюють роль її морально-духовних потенціалів.

Це сприяє розвитку індиферентного ставлення молодих людей до дотримання етичних норм і принципів, вироблених людством. Водночас помітною стає деформація системи цінностей молодої особистості, активізуються егоїстичні прагнення в ієрархії цінностей, спостерігається нерозвиненість моральних почуттів, відсутність патернів поведінки,

пов'язаних з моральним вибором. Усе це призводить до бездуховності та росту делінквентних форм поведінки серед молодого покоління. У цих умовах в особистості змінюється система особистих цінностей і оцінок, різко падає відчуття захищеності, впевненості у завтрашньому дні. Через відчуття тривоги, напруги, страху, невизначеності ускладнюється процес її повноцінної економічної соціалізації та соціальної адаптації.

Серед досліджень економіко-психологічних явищ важливе місце посідає морально-економічне самовизначення особистості. Особливу увагу психологи приділяють дослідженню моральності особистості як значущому чиннику її соціального становлення та економічного самовизначення. Останнє нами розуміється як поетапний процес включення особистості в економічну сферу суспільного життя, досягнення відносно рівноважного стану в соціально-стратифікаційній структурі суспільства, як процес усвідомлення, осмислення і реалізації особистістю своєї позиції в просторі економічних відносин на основі уявлень про себе як морального активного суб`єкта економіки, ставлення до себе у цьому статусі. У результаті цього у особистості формується власна стратегія усвідомленої економічної поведінки, в процесі якої вона реалізує свої економічні інтереси, задовольняє свої потреби з орієнтацією на соціальні моральні настанови та цінності, вироблені в суспільстві.

У концепції видатного українського психолога, академіка Сергія Дмитровича Максименка проблема моральності особистості розглядається через призму його авторської генетичної теорії особистості та фундаментальної праці «Генеза здійснення особистості» [1].

Згідно з поглядами вченого, моральний розвиток не є штучним нашаруванням зовнішніх правил, а виступає внутрішнім рушієм і моральність формується в процесі життєдіяльності та спілкування через три базові психологічні механізми, які виділяє автор:

по-перше, це рефлексія – здатність людини аналізувати власні вчинки, мотиви та внутрішні стани крізь призму суспільних цінностей;

по-друге, проєкція – перенесення власних внутрішніх очікувань, ідеалів та моральних критеріїв на взаємини зі світом та іншими людьми;

по-третє, об’єктивація – матеріалізація внутрішніх моральних переконань у реальних діях, вчинках та творчості суб'єкта [1, с. 29-30].

Моральний розвиток особистості не відбувається лінійно. За Максименком, він живиться енергією між наявними егоїстичними прагненнями дитини та новими вимогами соціуму, або між зростаючими внутрішніми можливостями й сталими звичками поведінки. Подолання цих суперечностей через діяльність та спілкування і є якісним стрибком у моральному становленні особистості [1, с. 67]. Це дуже слушна думка академіка С.Д. Максименка. На наш погляд, моральність особистості не можна задати ззовні, як це планувалоссь зробити комуністичною пропагандою. Адже вона виробляється кожною особистістю самостійно протягом усього життя.

Моральність за С.Д. Максименком – це не просто знання правил поведінки, а активна, життєствердна позиція особистості, що бере свій початок від любові до іншої людини, розвивається через генетичні механізми психіки й реалізується у формі глибокої морально-етичної відповідальності за свої вчинки.

Початок XXI ст. привів до появи масової культури «неконтрольованого споживання і швидких грошей». Хибність монетарної політики, нерозумні банківські ризики створили основу для віртуальної економіки, появи нового виду грошей – біткоїнів та виникнення нового покоління молодих носіїв соціальних ролей, що самовизначились економічно саме в такій ролі – «конс`юмерів» («безвідповідальних споживачів»), нових форм фінансово-економічного ошуканства людей.

Масова культура неконтрольованого споживання (або гіперспоживацтва) – це суспільний феномен, за якого придбання матеріальних благ і послуг стає головною життєвою метою, мірилом успіху та основним

способом самовираження людини. У такому середовищі речі втрачають свою суто утилітарну функцію і перетворюються на символи статусу, престижу та приналежності до певної соціальної групи.

Зважаючи на це, сучасне суспільство потребує високого рівня організації економічного життя і адекватного йому рівня професіоналізму усіх учасників соціально-економічного процесу. В умовах трансформаційних змін в економіці зростає роль економічної культури та економічного самовизначення як кожної окремої особистості, так і усього покоління молодих людей.

Список використаних джерел

1. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості. Київ: Видавництво ТОВ «КММ», 2006. 240 с.

Під час підготовки матеріалу конференції авторкою використання систем штучного інтелекту не здійснювалось.

АДАПТАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ ТА ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В УМОВАХ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ

Лавринович Олена Анатоліївна (м. Київ)

ORCID ID 0000-0002-6301-6996

Сучасна освітня реальність в Україні характеризується високою динамічністю, нестабільністю та необхідністю постійної адаптації всіх учасників освітнього процесу до змін. Війна призвела до трансформації освітнього середовища, вимушеного переміщення здобувачів освіти, переходу на онлайн-навчання, систематичного переривання занять через повітряні тривоги та інших обставин, що негативно позначаються не лише на освітніх результатах, а й на психологічному стані та можливостях особистісного розвитку. Водночас освітня система традиційно значною мірою орієнтована на адаптацію здобувача освіти до вже наявних соціальних умов і вимог. Такий підхід забезпечує його пристосування до соціальної дійсності, однак може створювати ризик обмеження творчої активності та самостійності. Як зазначає

Максименко С. Д., проблема полягає у необхідності поєднання соціальної адаптації з розвитком творчого начала особистості [1, с. 191]. Забезпечення якісних освітніх результатів та психологічного благополуччя здобувачів освіти в умовах нестабільності значною мірою залежить від двостороннього характеру адаптаційного процесу, коли не лише здобувач пристосовується до вимог середовища, а й саме освітнє середовище повинно проявляти гнучкість, узгоджувати способи взаємодії відповідно до інтересів, можливостей та психологічного стану учасників.

Відповідно проблема психологічної підтримки здобувачів освіти в ситуації невизначеності не може розглядатися лише як завдання надання допомоги після виникнення психологічних труднощів. Не менш важливим є створення таких умов, де враховуються їхні індивідуальні психологічні потреби, допускаються відмінності у реагуванні на складні обставини та залишаються достатньо гнучкими до змін. Через це психологічна підтримка повинна виступати і як окремий вид професійної допомоги, і як якісна характеристика освітньої взаємодії, у якій відбувається навчання та особистісний розвиток.

Теоретичним підґрунтям для такого розуміння адаптації слугують ідеї угорського психоаналітика Ференці Ш. (Ferenczi S.), викладені у праці «Адаптація сім’ї до дитини», де автор звертає увагу на чутливість дитини до впливу дорослих та необхідність врахування її реакцій [3]. Адаптація у такому розумінні, з одного боку, постає як процес пристосування дитини до вимог навколишнього середовища. З іншого боку, важливою є готовність дорослого та соціального середовища змінювати власну поведінку і способи взаємодії відповідно до нагальних потреб дитини. Такий підхід є особливо значущим для розуміння психологічної підтримки в умовах невизначеної освітньої реальності. Здобувач освіти не завжди має можливість самостійно пристосуватися до нових або нестабільних умов, а реакції на однакові обставини можуть істотно відрізнятися залежно від попереднього досвіду, віку, емоційного стану, власних ресурсів та особливостей соціального

оточення. Тому універсальна модель взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу є недостатньою. Підтримувальне освітнє середовище повинно передбачати можливість гнучкого реагування на індивідуальні вимоги та створювати умови для збереження суб'єктності й розвитку особистості.

Положення Ференці щодо чутливості дорослого до потреб іншого та значення характеру міжособистісної взаємодії отримали подальше осмислення у працях, присвячених взаємозв'язку психоаналізу та освіти. Промовистою є розвідка де Алмейди А. П. (de Almeida A. P.) та Наффа Нето А. (Naffah Neto A.), у якій автори звертаються до ідей Ференці для переосмислення педагогічної взаємодії та обґрунтування «педагогіки турботи» [2]. Вони акцентують увагу на емпатії, чутливості до здобувача, свободі його самовираження та рефлексії педагога. Водночас автори не пропонують перетворювати педагога на психоаналітика, а наголошують на необхідності врахування емоційного та суб'єктивного виміру освітньої взаємодії. Реалізація окресленого безпосередньо залежить від здатності педагога до професійної рефлексії. Якщо особистість змінюється під впливом складних життєвих обставин, педагог також має бути готовим коригувати власні способи взаємодії. Він повинен не лише оцінювати поведінку здобувача, а й аналізувати власний спосіб реагування на неї, його відповідність стану та потребам особистості й можливий вплив такої реакції на подальшу взаємодію.

Таким чином, наведені ідеї можуть бути використані як теоретична основа для переосмислення психологічної підтримки та розвитку особистості в сучасному освітньому середовищі. Особливо продуктивними видаються три взаємопов'язані положення: необхідність чутливості дорослого до переживань іншого, готовність освітнього середовища адаптуватися до актуальних потреб здобувача та професійна рефлексія самого педагога. У такому розумінні психологічна підтримка не обмежується окремими корекційними або кризовими заходами, а стає характеристикою повсякденної освітньої взаємодії. Для освіти в умовах сучасних викликів це означає відхід від

усталеного уявлення, що «особистість повинна адаптуватися», та визнання необхідності зворотного напряму адаптації, за якого саме середовище повинно бути здатним адаптуватися до змін у потребах, стані та можливостях особистості. Окреслене бачення дає змогу розглядати психологічну підтримку як складову організації освітнього простору, що сприяє збереженню психологічної стійкості, суб'єктності та можливостей розвитку особистості в умовах нестабільної й невизначеної освітньої реальності, зумовленої війною.

Список використаних джерел

1. Загальна психологія: підручник / за загальною редакцією академіка С.Д. Максименка. 4-те вид., переробл. і доп. Том 1. Київ: Видавництво Людмила, 2025. 568 с.

2. Almeida A. P. de, Naffah Neto A. Psicanálise e educação escolar: Ressonâncias de Sándor Ferenczi para uma pedagogia do cuidado. *Estilos da Clínica*. 2019. Vol. 24, no. 2. P. 262–275. DOI: https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v24i2p262-275.

3. Ferenczi S. The Adaptation of the Family to the Child (1927). *Final Contributions to the Problems and Methods of Psycho-analysis* / ed. by M. Balint ; transl. by E. Mosbacher et al. London ; New York : Routledge, 2018. Pp. 61–77. DOI: https://doi.org/10.4324/9780429474750

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТРАНСФОРМАЦІЇ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ УЧАСНИКІВ БОЙОВИХ ДІЙ

Ланцов Олександр Володимирович (м. Київ)

ORCID ID 0009-0009-9831-4211

Актуальність. Повномасштабна війна росії проти України – це приголомшливий удар, який призвів не лише до величезних людських, економічних та інфраструктурних втрат, але й до глибоких змін в ціннісній системі українців, зокрема учасників бойових дій. У небезпечних ситуаціях та постійній загрозі для життя відбувається глибоке переосмислення ціннісних орієнтацій особистості: цінності виживання пов'язуються з постматеріальними цінностями: незалежності, гідності та ідентичності. Розуміння особливостей трансформації ціннісних орієнтацій учасників бойових дій є критично важливим для розробки ефективних програм

психологічної допомоги та соціальної підтримки для військових громадян та цивільного населення. Війна вплинула на психологічний стан учасників бойових дій та змінила їхнє уявлення про себе та свою роль у суспільстві.

Психологічний стан учасників бойових дій відіграє важливу роль у їхньому загальному функціонуванні та виконанні обов'язків. Ціннісні орієнтації, що визначають основні життєві пріоритети та цілі особистості, можуть значно впливати на психологічний стан військових, і можуть мати значущий вплив на адаптацію та стресостійкість в умовах військової служби. Тому це створює нагальну потребу в науковому обґрунтуванні психологічних особливостей ціннісних орієнтацій учасників бойових дій для розробки ефективних програм їхньої психологічної реабілітації та успішного повернення до мирного життя.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування та емпіричне дослідження психологічних особливостей ціннісних орієнтацій учасників бойових дій.

Виклад основного матеріалу. Теоретично обґрунтовано, що система цінностей є найвищим регулятором, який спрямовує учасників бойових дій, дозволяючи їм орієнтуватися у складних суспільних умовах. Вона служить джерелом формування основних життєвих цілей особистості та сприяє розвитку її духовних та моральних основ. Ці цінності допомагають ефективно справлятися з різними кризами та стресовими обставинами, а також регулюють професійну поведінку військовослужбовця.

Військова діяльність пов'язана з постійною загрозою, яка може загрожувати життю оскільки військовослужбовці стають першими жертвами з боку противника. Рівень цієї загрози значною мірою залежить від особистих якостей, таких як хоробрість, сміливість, спокій, стійкість, здатність долати страх і готовність до самопожертви [4]. Ці характеристики, а також рівень професійної підготовки та індивідуальної готовності до виконання службових обов'язків значною мірою визначаються сформованою ціннісною системою військовослужбовців.

Незважаючи на те, що ціннісні орієнтації дозволяють особистості вибудовувати послідовні кроки до досягнення бажаних цілей, призначення ціннісних орієнтацій набагато ширше, ніж побудова планів і здійснення намірів. Головна функція ціннісної структури – зберегти цілісність особистості, допомогти учасникам бойових дій керувати своїм життям в умовах екстремальних життєвих ситуацій, орієнтуючись на конкретні відрізки часу. Майбутнє неможливо передбачити, проте побудований план дій дозволяє почуватися впевненіше в екстремальних ситуаціях [3].

У свою чергу, наявність стійкої структури ціннісних орієнтацій, навіть у разі відсутності успіху в реалізації окремих планів, дозволяє особистості подолати внутрішні переживання та побачити інші можливості виходу з екстремальних ситуацій. Для досягнення цілей в умовах бойових дій військовослужбовцям необхідно враховувати низку умов, пов’язаних із бойовою обстановкою, долати негативні впливи, застосовувати знання, навички та вміння, демонструвати бойові якості, ефективно застосовувати бойову зброю з урахуванням того, що бойова обстановка за своїм характером мінлива [1]. У процесі виконання своїх посадових обов’язків учасникам бойових дій необхідно контролювати свої поведінкові реакції, подумки представляти весь хід бойових дій, порівнювати те, що було задумано і те, що відбувається насправді.

Сукупність ціннісного простору обумовлена цінностями, які є виконанням функцій збройного захисту країни та громадян, які проживають у ній. Цінність військової служби полягає у великій кількості ціннісних орієнтацій у сфері військової діяльності [2]. Зміна ціннісних орієнтацій учасників бойових дій в умовах війни полягає у переході від мирних пріоритетів до абсолютного домінування колективізму, патріотизму та переоцінки життєвих смислів.

Основною метою учасників бойових дій в умовах війни є готовність та моральна здатність застосовувати збройне насильство для захисту суспільства. Бойові дії у воєнний час часто допомагають військовим переосмислити свої

життєві цінності. Часто участь у бойових операціях викликає помітні зміни у свідомості учасників бойових дій, які можуть бути травматичними та мати негативні наслідки. К. Кротюк вважає, що після повернення до цивільного життя військовослужбовці переживають кризу ідентичності, що спричинено втратою цілісного «я», своєї соціальної ролі, цінностей, осмисленого сприйняття світу [3].

Отже, для того, щоб покращити процес трансформації ціннісних орієнтацій учасників бойових дій необхідний комплексний підхід на трьох рівнях: державному, громадському та індивідуально-психологічному.

Головне завдання цього підходу – не намагатися «вилікувати» чи стерти нові цінності військового, а допомогти знайти їм правильне та конструктивне застосування в мирному житті. Замість спроб повернути людину до її «колишнього, довоєнного» стану, суспільству та державі варто сприймати цей досвід як фундамент для подальшого розвитку особистості. На практиці це означає створення умов, де фронтові якості трансформуються у корисні цивільні справи.

Висновки. Теоретичний аналіз підтверджує, що динаміка життя та життєві ресурси не можуть не впливати на зміст ціннісних орієнтацій учасників бойових дій. В свою чергу ціннісні орієнтації впливають не тільки на вибір способів поведінки військовослужбовців у повсякденній життєдіяльності, а й у екстремальних ситуаціях. Саме прийнята цінність допомагає учасникам бойових дій зрозуміти, як вони мають діяти у конкретній ситуації.

Очікується, що результати подальших емпіричних розвідок підтвердять значущий зв’язок між ціннісними орієнтаціями та життєвими ресурсами, оскільки базові переконання та цінності формують внутрішню стійкість учасників бойових дій. Це стане підґрунтям для розробки практичних рекомендацій щодо розвитку ціннісних орієнтацій учасників бойових дій.

Список використаних джерел

1. Венгер, Г. С. (2025) *Психологічний супровід діяльності військовослужбовців*. Одеса : Університет Ушинського. 272 с. http://dspace.pdpu.edu.ua

2. Гудкова, А. В. (2024) *Ціннісно-смислова сфера учасників бойових дій*. Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. Вінниця: ХНУВС, С. 298–300. https://dspace.univd.edu.ua

3. Кротюк, К. А. (2024) Психологічні характеристики сучасного військовослужбовця *The VII International Scientific and Practical Conference «Information technologies in education, technology and industry»*, Madrid, С. 232–234. https://eprints.zu.edu.ua

4. Максим, О. В. (2025) Трансформація системи цінностей під час війни: теорія і практика корекції. *Наукові перспективи. Серії: Державне управління. Право. Економіка. Медицина. Педагогіка. Психологія*. Т. 9, № 63. С. 1745–1755. https://lib.iitta.gov.ua

ГЕНЕТИЧНА ПАМ’ЯТЬ ЯК ЧИННИК ПСИХОЛОГІЧНОГО ПЕРЕЖИВАННЯ ВІЙНИ ТА ТРАВМАТИЧНОГО ДОСВІДУ

Лой Світлана Олексіївна (Київ)
ORCID ID 0009-0002-1528-7617

Вступ. Війна в Україні є одним із найбільш сильних факторів психологічної травматизації людини та суспільства. Актуальність теми зумовлена сучасними воєнними подіями та необхідністю врахування історичного й міжпоколіннєвого травматичного досвіду українського народу під час аналізу психологічного переживання війни. Досвід бойових дій, загроза життю, втрата близьких, вимушене переміщення, руйнування звичного способу життя та тривала невизначеність можуть спричиняти значні зміни в емоційному стані, поведінці та міжособистісних взаємодіях. Метою статті є визначення ролі генетичної пам’яті та міжпоколіннєвої передачі травми у психологічному переживанні війни українським населенням.

Основний текст. Дослідження нащадків людей, які пережили масштабні травматичні події, свідчать про можливість міжпоколіннєвої передачі наслідків травми через поєднання психологічних, сімейних, соціальних і біологічних механізмів[1]. Для українців ця проблематика має

особливе значення через повторюваність масштабних історичних потрясінь. Голодомор, репресії, війни, депортації та тривалі періоди політичного насильства могли формулювати в суспільстві специфічні стратегії виживання: недовіру до державних інституцій, орієнтацію на сімейну взаємодопомогу, обережність, прагнення накопичувати ресурси та підвищену чутливість до загрози. Водночас колективна пам’ять може виконувати не тільки травматизуючу, але й ресурсну функцію.

Зокрема, Єгуда Р. та Лернер А. зазначають, що досвід травми може бути пов’язаний із міжпоколіннєвими змінами у функціонуванні системи реагування на стрес, передача наслідків травми може відбуватися не лише через біологічні механізми, а й через особливості виховання, взаємини батьків із дітьми, сімейні наративи та соціальне середовище [1]. Війна створює ситуацію постійної або повторюваної загрози, у якій нервова система людини змушена тривалий час перебувати у стані підвищеної готовності до небезпеки. Травматичний досвід може проявлятися через тривогу, страх, емоційне виснаження, порушення сну, нав’язливі спогади, уникнення певних ситуацій та підвищену чутливість до сигналів небезпеки. Водночас травма не обов’язково обмежується безпосереднім переживанням конкретної події.

Ван дер Колк Б. А. наголошує, що травматичний досвід може впливати на функціонування тіла, емоційну регуляцію, пам’ять та сприйняття безпеки [2]. Це дозволяє розглядати реакцію людини на війну як складний психофізіологічний процес. Для нащадків людей, які пережили масштабні історичні катастрофи, певні реакції можуть набувати додаткового змісту. Наприклад, надмірний страх голоду, прагнення накопичувати продукти, сильна тривога через можливість втрати житла або постійна потреба контролювати ситуацію можуть бути пов’язані не тільки з особистим досвідом людини, а й із сімейною історією та засвоєними моделями поведінки.

Даніелі Я., досліджуючи дітей і нащадків людей, які пережили масштабну травму, описувала явище «травматичної спадщини», за якого

наслідки пережитих батьками подій можуть впливати на сімейні відносини, систему цінностей, поведінку та психологічний розвиток наступного покоління [3].

Міжнародні рекомендації з психічного здоров’я та психосоціальної підтримки в надзвичайних ситуаціях наголошують на необхідності поєднання індивідуальної допомоги із підтримкою сім’ї, громади та соціального середовища [4].

Висновок. Таким чином, психологічне переживання сучасної війни українцями може формуватися на перетині кількох рівнів: особистого досвіду, сімейної історії, колективної пам’яті та актуального соціального контексту. Для українського суспільства вивчення цього феномену є особливо актуальним, оскільки сучасна війна накладається на складний історичний досвід попередніх поколінь. Водночас міжпоколіннєва передача може містити не лише фактори вразливості, але й ресурси психологічної стійкості.

Список використаних джерел

1. Єгуда Р., Лернер А. Міжпоколіннєва передача наслідків травми: передбачувана роль епігенетичних механізмів. Світова психіатрія. 2018. С.243–257

2. Ван дер Колк Б. А. Тіло веде лік: мозок, свідомість і тіло в процесі зцілення від травми. Нью-Йорк: Вікінг. 2014.

3. Даніелі Я. Міжнародний довідник багатопоколінної спадщини травми. Нью-Йорк: Пленум Пресс. 1998.

4. Міжвідомчий постійний комітет. Керівні принципи Міжвідомчого постійного комітету щодо психічного здоров’я та психосоціальної підтримки в надзвичайних ситуаціях. Женева: IASC. 2007.

ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ ТЕРАПЕВТИЧНИХ ІНТЕРВЕНЦІЙ У ПРОЦЕСІ СОЦІАЛЬНОЇ РЕІНТЕГРАЦІЇ ПОСТРАЖДАЛИХ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Лупанов Костянтин Вячеславович (м. Київ)
ORCID ID 0009-0000-1412-2701

Сьогодення висуває перед українською психологічною спільнотою безпрецедентні виклики. Постраждалі від війни — внутрішньо переміщені особи, ветерани чи цивільні, які пережили травматичні події, — одночасно долають психологічний біль, руйнування звичного способу життя та дефіцит соціальних опор. За таких умов спроби застосувати «шаблонні» психологічні підходи виявляються не просто неефективними, а й небезпечними. Перехід від оцінки потреб до практичного втілення плану соціальної підтримки вимагає від фахівця гнучкості та свідомого вибору методик під конкретні прогалини в ресурсах клієнта. У підготовці майбутніх психологів критично важливо формувати розуміння: цей етап є ситуативно зумовленим, адже кожна деструкція чи дефіцит у соціальній мережі вимагає власної терапевтичної логіки. Саме тут соціальні завдання трансформуються в чіткі психологічні дії на короткострокову перспективу (від кількох днів до тижнів), що дає змогу гнучко врахувати гетерогенність посттравматичних запитів.

Аналіз сучасних світових досліджень свідчить про те, що ефективне подолання наслідків воєнно-травматичного досвіду можливе лише за умови поєднання терапевтичних та соціальних компонентів реабілітації [1]. З одного боку, доказові когнітивно-поведінкові методики дозволяють структурувати опрацювання травми, знизити гостроту посттравматичної симптоматики й повернути особистості суб’єктивне відчуття контролю над власною життєдіяльністю [2]. З іншого боку, процеси соціальної адаптації та реінтеграції (зокрема ВПО, біженців та ветеранів) мають багатовимірний

характер: успіх відновлення залежить не лише від зняття клінічної симптоматики, а й від здатності людини долати комунікативні бар’єри, протидіяти стигматизації та активізувати наявні й нові соціальні ресурси [3]. Таким чином, ключовим фактором довгострокової резильєнтності виступає синергія точкових психологічних інтервенцій та проактивного включення особистості в безпечне, підтримуюче соціальне середовище. Розглянемо моделі реалізації плану соціальної реінтеграції, спираючись на три ключові терапевтичні стратегії.

Когнітивно-поведінкова стратегія вирішення проблем. Вона стає провідною у випадках реального дефіциту соціальних ресурсів або потреби розширити коло підтримки. В українських реаліях це типові ситуації адаптації дітей у нових школах після евакуації, вкорінення родин у нових громадах чи вимушений пошук альтернативних джерел допомоги. Навчання алгоритмам розв'язання проблем дає змогу декомпозувати лякаючу та невизначену задачу «знайти підтримку» на зрозумілі й досяжні кроки.

Регулятивно-емоційна стратегія. Цей вектор спрямований на опрацювання наявних стосунків, які стали конфліктними, виснажливими або такими, що підтримують посттравматичну симптоматику. Поєднуючи її з когнітивно-поведінковими техніками, психолог допомагає клієнту опанувати навички саморегуляції, екологічно вибудувати особисті кордони та відрегулювати міжособистісну дистанцію. В освітньому процесі важливо підкреслювати: відновлення абсолютно всіх попередніх соціальних зв’язків не є самоціллю, а іноді збереження дистанції є єдиним здоровим рішенням.

Комунікативно-навчальна стратегія. Вона орієнтована на осіб із критично обмеженою соціальною мережею або вираженим блокуванням здатності звертатися по допомогу. Основний фокус тут зміщується на відпрацювання алгоритмів проактивної взаємодії, розвиток асертивності та подолання внутрішніх бар’єрів — зокрема переконань «я для всіх тягар», страху відмови чи соціального сорому. Для громадян воюючої країни ця стратегія має особливий відновлювальний потенціал.

Принциповим орієнтиром для спеціаліста є динамічність розробленого плану: він має регулярно коригуватися відповідно до змін емоційного стану клієнта та його оточення. Саме тому в магістерській підготовці психологів важливо плекати клінічне мислення та навички процесуальної оцінки ефективності втручання. Головним критерієм успішності терапії є не стільки кількісне розширення мережі контактів, скільки суб'єктивне відчуття зростання власної спроможності керувати соціальними зв’язками.

У підсумку реалізація плану соціальної підтримки трансформується з інструменту зовнішньої адаптації на механізм глибинної внутрішньої трансформації особистості: людина долає позицію пасивного отримувача допомоги й стає активним архітектором власного соціального середовища. Усвідомлення цієї зміни суб'єктної позиції є ключовим маркером успішної соціальної реінтеграції в умовах тривалих кризових викликів сучасної України.

Примітка щодо використання цифрових інструментів. Платформа Consensus застосовувалася для пошуку й навігації в літературних джерелах (з подальшою верифікацією джерел автором). Системи штучного інтелекту (ChatGPT (OpenAI) / Claude (Anthropic)/ Gemini (Google) використовувалися як допоміжний інструмент редакторського супроводу для структурування та стилістичного коригування тексту. Постановка проблеми, інтерпретація результатів та формулювання висновків належать виключно автору.

Список використаних джерел

1. Elnitsky, C. A., Fisher, M. P., & Blevins, C. L. (2017). Military Service Member and Veteran Reintegration: A Conceptual Analysis. Frontiers in Psychology, 8, 369. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00369

2. **ISPEC Journal of Social Sciences and Humanities.** (2023). Systematic Review on the Use of Cognitive Behavioral Therapy in Post-Traumatic Stress Disorder. *ISPEC Journal of Social Sciences & Humanities*, 3(3)

3. **World Health Organization.** (2025). *Refugee and migrant mental health: Risk and protective factors and access to care*. Fact sheet. World Health Organization. https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/refugee-and-migrant-mental-health

ЕМПІРИЧНЕ ОБСТЕЖЕННЯ ВПЛИВУ МОТИВАЦІЇ УСПІХУ Й ОСТРАХУ НЕВДАЧ НА РОЗКРИТТЯ ТВОРЧО-ПІЗНАВАЛЬНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Мар’яненко Ліана Василівна (м. Київ)
ORCID ID 0000-0003-4166-7349

Невизначеність завжди існувала, викликаючи тривогу і страх, але зараз ми живемо у світі з неймовірно високим ступенем негативної особистісної невизначеності.

Мета статті – обґрунтувати можливості створення психологічних умов розкриття пізнавально-творчого потенціалу учня в ситуації особистісної невизначеності, викликаної саном війни, як один із засобів виходу із стану невизначеності.

Завдання дослідження – визначити поняття «пізнавально-творчий потенціал»; визначити психологічні умови, які можуть сприяти розкриттю пізнавально-творчого потенціалу учня за наявності особистісної невизначеності, а які можуть посилити стан особистісної невизначеності і заблокувати пізнавально-творчий потенціал учня, його саморозвиток.

Виклад основного матеріалу. Різні аспекти проблеми формування творчої особистості та її якостей, а також розвитку творчого потенціалу, як складової частини особистості, досліджували Дж. Гілфорд, В. Загвязинський, І. Зязюн, О. Кульчицька, В. Моляко, В. Рибалка, К. Роджерс, О. Романовський, В. Роменець, Т. Сущенко, П. Торренс та інші. 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.

На нашу думку поняття «пізнавально-творчий потенціал» дещо відрізняється від поняття «творчий потенціал», оскільки в пізнавально-творчий потенціал містить як головний саме пізнавальний складник.

Поняття «пізнавально-творчий потенціал» визначається як ресурси пізнавальних і творчих можливостей людини, як здатність конкретного учня

до здійснення пізнавально-творчої діяльності в межах навчального і позанавчального пізнання, прагнення учня до навчальної і позанавчальної творчості.

Пізнавально-творчий потенціал ґрунтовно розглянуто в роботах В. А. Роменця. Науковець досліджував природу творчого процесу саме у науковому й художньому пізнанні та розглядав психологічну структуру творчості, до якої входять пізнавальні, інтелектуальні, екзистенціальні та емоційні складники. В. А. Роменець стверджував, що творча діяльність не існує окремо, вона інтегрована в навчальну й пізнавальну діяльність учня та формує інтелектуальну культуру його особистості [3; 5]. 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.

До участі в дослідженні було залучено учнів старших класів школи I–III 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); методика А. Реана (адаптація Л. М. Карамушки); методика К. Хек, Х. Хесс (невротизація особистості); методика «Особистісний потенціал» (Вердейко); методика «Креативність» Ф. Вільямса (адаптація Н. А. Бєльської); методика «Типи множинного інтелекту» (Г. Гарднер). До дослідження було залучено також авторські методики: «Самооцінка рівня сформованості пізнавальної діяльності учнів старшого шкільного віку», «Сприятливі та несприятливі умови самодетермінації учня»

За нашими даними, мотивація успіху має позитивний кореляційний зв’язок із показником «сприятливі внутрішні умови самодетермінації» (+0,609**), натомість острах невдач негативно пов’язаний з внутрішніми умовами самодетермінації. (-0,587**). Це свідчить про те, що, з одного боку, острах невдач блокує самодетермінацію, а з іншого – несформованість самодетермінації провокує острах невдач. Крім того, відсутність

самодетермінації робить учня розгубленим, невпевненим у досягненні успіху.

Крім того, мотивація успіху позитивно корелює з показником «креативність» (методика Ф. Вільямса) (+0,608**). Водночас острах невдач корелює з креативністю негативно (-0,506**) (0,004). Відсутність креативності може зумовлювати появу остраху невдач, а за наявності креативності можна говорити, що креативність може блокуватися сильним острахом невдач у небезпечному або несприятливому, невизначеному освітньому або сімейному середовищі.

Мотивація успіху позитивно корелює з любов'ю до знань – багато набутих знань може бути пов'язане з підвищенням упевненості учня та успішності в навчанні. (+0,560**) (0,001). А острах неуспіху корелює з любов'ю до знань негативно (-0,443**) (0,008), тобто чим менше учень набуває знань, тим більше він починає хвилюватися за неуспіх.

Творчий потенціал (за методикою Вердейко) позитивно корелює з мотивацією успіху (+0,428*), (0,018) і негативно – з острахом невдач (-0,440*), (0,015). Отже, мотивація успіху сприяє розвитку творчого потенціалу, тобто підвищує його рівень, а острах невдач гальмує його розвиток

Показник саморозкриття творчого потенціалу в навчально-пізнавальній діяльності також позитивно корелює із мотивацією успіху (+0,414*) (0,023) і негативно – з острахом невдач (-0,378*). (0,04). Отже, можемо стверджувати, що острах невдач дійсно блокує процес саморозкриття творчого потенціалу особистості учня.

Ми отримали дані, що несприятливі внутрішні умови самодетермінації підсилюють острах невдач та їх уникання (+0,624**), (0,000) і блокують мотивацію успіху (-0,555**), (0,001) [1; 2; 4].

Висновок

Для розвитку й саморозкриття творчого потенціалу учнів необхідно формувати сприятливі внутрішні умови самодетермінації, цілеспрямовано розвивати мотивацію досягнення успіху в навчально-пізнавальній діяльності,

формувати конструктивне ставлення до невдач і підвищувати самооцінку, забезпечуючи при цьому її адекватність.

Список використаних джерел

1. Мар’яненко Л. В. Пізнавально-творчий потенціал учнів в умовах особистісної невизначеності: блокада і розкриття. *Габітус.* Випуск 75. Т. 1. 2025. С. 128–135. URL: http://habitus.od.ua/75-2025

2. Мар’яненко Л. В. Психологічний аналіз поняття «Невизначеність освітнього простору». *Актуальні проблеми психології навчання в умовах війни* : збірник тез наукових доповідей круглого столу (м. Київ, 23 квітня 2026 року). Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2026. С. 80–88. 167 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/749038

1. Мар’яненко Л. В. Погляди В. А. Роменця про пізнавальну і творчу діяльність учнів: теоретико-емпіричне дослідження. *Наукова спадщина Володимира Роменця :* збірник матеріалів Всеукраїнського наукового круглого столу (м. Київ, 18 травня 2026 року) за ред. В. В. Турбан. Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2026. С. 113–119. 170 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/749931

2. Мар’яненко Л. В., Поклад І. М. Організація психологічної підтримки учнів в умовах невизначеності освітнього простору. *Габітус.* Випуск 83. Т. 1. 2026. С. 100–105. DOI: https://doi.org/10.32782/hbts.83.1.17https://habitus.od.ua/83-2026

3. Роменець В. А. Фантазія. Пізнання. Творчість : монографія. Київ : Наукова думка, 1965. 152 с.

ПСИХОЛОГІЧНІ РЕСУРСИ ОСОБИСТОСТІ ТА ШЛЯХИ ЇХ РОЗВИТКУ В УМОВАХ ТРИВАЛОГО ВОЄННОГО СТРЕСУ

Маслюк Андрій Миколайович (м. Київ)

ORCID ID 0000-0002-0530-9969

На п’ятому році повномасштабної російсько-української війни проблема психологічної підтримки та розвитку ресурсів особистості набуває особливої актуальності. Тривалий вплив стресогенних чинників, постійна загроза життю, невизначеність майбутнього, переживання втрат і виснаження адаптаційних можливостей негативно позначаються на психологічному благополуччі населення України [1]. Особливо значного психоемоційного навантаження зазнають військовослужбовці, які безпосередньо беруть участь

у бойових діях. Водночас цивільне населення перебуває під впливом численних травматичних подій, пов’язаних із воєнними діями, вимушеним переміщенням, руйнуванням звичного способу життя та порушенням відчуття безпеки.

За таких обставин особливого значення набуває не лише надання психологічної допомоги, а й формування здатності особистості самостійно підтримувати власний психоемоційний стан, відновлювати внутрішні ресурси та адаптуватися до складних життєвих обставин. Важливим психологічним механізмом подолання наслідків тривалого стресу є розвиток резильєнтності як здатності зберігати або відновлювати психологічне функціонування в умовах несприятливих впливів.

Одним із пріоритетних напрямів психологічної підтримки є розвиток навичок саморегуляції психоемоційного стану. Здатність усвідомлювати власні емоційні реакції, розпізнавати ознаки психофізіологічного напруження та застосовувати доступні способи його зниження сприяє збереженню психологічної рівноваги. Важливо, що навички саморегуляції можуть формуватися та вдосконалюватися незалежно від попереднього досвіду особистості.

Другим напрямом є опанування алгоритмів психологічної самодопомоги та підтримки інших осіб у кризових ситуаціях. Зокрема, доцільним є використання техніки «Чотири стихії», яка передбачає залучення дихальних, тілесних і сенсорних механізмів стабілізації психоемоційного стану. Її застосування може сприяти зниженню гострого емоційного напруження та відновленню орієнтації в ситуації. Для надання первинної психологічної підтримки особам, які переживають гостру стресову реакцію, може використовуватися ізраїльський протокол MAACE, спрямований на активізацію когнітивної діяльності, відновлення контакту з реальністю та зменшення відчуття безпорадності. Водночас ефективність зазначених підходів залежить від психологічного стану людини, характеру кризової ситуації та правильності їх застосування.

Третім напрямом є відновлення відчуття контролю над повсякденним життям. В екстремальних умовах людина нерідко втрачає можливість впливати на зовнішні обставини, що посилює тривожність, безпорадність і психологічне виснаження. Натомість збереження звичних повсякденних дій, турбота про фізичне здоров'я, підтримання соціальних контактів і планування доступних видів діяльності сприяють відновленню суб'єктивного відчуття керованості власним життям. Особливого значення набуває соціальна підтримка, оскільки тривала ізоляція може поглиблювати негативні наслідки стресових і травматичних переживань.

Четвертий напрям передбачає усвідомлення та прийняття власних емоційних реакцій на екстремальні обставини. Страх, тривога, гнів, дратівливість, плаксивість, емоційне виснаження та тимчасове зниження мотивації можуть виникати як закономірні реакції на тривалий стрес. Важливо не лише визнавати наявність таких переживань, а й формувати навички їх конструктивного вираження. Зокрема, гумор, включно з його специфічними формами, може виконувати захисну функцію та сприяти зниженню емоційного напруження. Водночас тривалість, інтенсивність і вплив зазначених проявів на повсякденне функціонування потребують уваги, оскільки в окремих випадках можуть свідчити про необхідність професійної психологічної допомоги.

П'ятим напрямом є розвиток індивідуальних ресурсів подолання стресу відповідно до багатовимірної моделі BASIC Ph [2]. Зазначена модель передбачає шість основних каналів подолання стресових ситуацій.

Канал віри та переконань передбачає звернення до особистісних цінностей, світоглядних орієнтирів, духовних практик і внутрішніх переконань, які допомагають зберігати сенс життя та впевненість у власних можливостях. Емоційний канал реалізується через усвідомлення, прийняття та конструктивне вираження переживань. Канал уяви охоплює використання образів, творчості, музики, мистецтва та інших способів символічного опрацювання емоційного досвіду.

Соціальний канал пов’язаний із підтриманням міжособистісних контактів, отриманням емоційної підтримки, переживанням приналежності до спільноти. Когнітивний канал передбачає аналіз інформації, планування, пошук альтернативних рішень і переосмислення складних життєвих обставин. Фізіологічний канал реалізується через рухову активність, дихальні практики, повноцінний сон, харчування та інші способи підтримання фізичного стану організму.

Важливо враховувати, що кожна особистість має індивідуальне поєднання ресурсних каналів, окремі з яких можуть бути більш звичними та доступними. Водночас розвиток менш використовуваних каналів розширює репертуар копінг-стратегій та підвищує гнучкість реагування на стресові ситуації. Практичним інструментом такого розвитку може бути визначення конкретних відновлювальних дій на найближчий період із подальшим оцінюванням їх суб’єктивної ефективності.

Окремої уваги заслуговує формування індивідуальної «психологічної аптечки» – систематизованого набору доступних способів психологічної самодопомоги, які людина може використовувати залежно від власного стану та ситуаційних обставин. Доцільно включати до неї короткотривалі техніки стабілізації, що потребують декількох хвилин, а також більш тривалі відновлювальні практики. Наповнення такої «аптечки» має бути індивідуалізованим, ґрунтуватися на особистому досвіді та періодично переглядатися відповідно до актуальних потреб і ресурсних можливостей людини.

Таким чином, психологічна підтримка особистості в екстремальних умовах війни має передбачати комплексний підхід, що поєднує розвиток навичок саморегуляції, опанування алгоритмів кризової самодопомоги, підтримання соціальних зв’язків, усвідомлення емоційних переживань та активізацію індивідуальних ресурсів подолання стресу. Особливого значення набуває формування здатності особистості визначати межі власного впливу на

життєві обставини, використовувати доступні ресурси та дотримуватися індивідуального темпу психологічного відновлення.

Список використаних джерел:

1. Євченко І. М. (2022). Емоційний стан українців під час російсько-української війни. *Психологічні виміри особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору в контексті гуманістичної парадигми* : збірник тез V Міжнародної науково-практичної конференції (Київ, 22 квітня 2022 р.). Київ, 45-49. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/730958

1. Макієнко Н. & Гершанов О. (2023). Шлях до зцілення: основи роботи з наслідками травматичних подій. Київ : 7БЦ, 120.

ВЗАЄМОРОЗУМІННЯ ЯК ЧИННИК ПРОФІЛАКТИКИ КРИЗИ В СТОСУНКАХ МОЛОДОЇ СІМ'Ї

Мересій Василь Васильович (м. Київ)

Науковий керівник – Поджинська Ольга Олегівна (м.Київ)

ORCID ID 0000-0001-9086-3018

У перші роки сімейного життя партнери узгоджують побутові обов'язки, фінансові рішення, особисті межі та очікування щодо спільного майбутнього. На цьому етапі формуються звичні способи взаємодії, розподіляється відповідальність і визначаються підходи до розв'язання повсякденних проблем. Розбіжності в цих питаннях можуть спричиняти повторювані суперечки, накопичення невдоволення й емоційне віддалення. Взаєморозуміння допомагає партнерам пояснювати власні потреби, чути позицію іншого та шукати прийнятні для обох рішення без взаємних звинувачень. Воно також сприяє своєчасному обговоренню труднощів, перш ніж вони перетворяться на стійкі конфлікти.

Якість спілкування пов'язана з подальшим задоволенням стосунками. Метааналіз 64 досліджень, що охопив 1784 статистичні оцінки, виявив невеликі, але статистично значущі зв'язки позитивної комунікації з подальшою якістю стосунків ($r = 0,15$ для власної поведінки партнера; $r = 0,09$ для поведінки іншого партнера). Негативна комунікація була пов'язана зі зниженням якості стосунків ($r = −0,17$ та $r = −0,16$ відповідно) [1]. Практичне

значення для взаєморозуміння мають конкретні навички спілкування. Емпатія допомагає враховувати переживання партнера, активне слухання — уточнювати зміст його слів і перевіряти правильність власного розуміння, а емоційна саморегуляція — обговорювати суперечності без імпульсивних реакцій. Важливим є також узгодження очікувань: партнерам варто відкрито обговорювати розподіл обов'язків, фінанси, особистий простір і спільні плани. Це дає змогу виявляти розбіжності до того, як вони стануть причиною тривалого напруження.

Метааналіз 17 досліджень із подальшим спостереженням тривалістю щонайменше один рік показав, що в 14 із них програми навчання стосунків допомагали підтримувати задоволеність парою [2]. Такі програми охоплювали розвиток комунікативних навичок, розв'язання проблем і формування реалістичних очікувань. Водночас результати залежали від початкових труднощів пари та характеру програми, тому їх ефективність не варто розглядати як однакову для всіх сімей.

Зазначені психологічні чинники відрізняються за своїми функціями, проте разом сприяють конструктивній взаємодії партнерів. Їхні основні характеристики та значення для профілактики сімейних криз наведено в таблиці 1.

Таблиця 1

Порівняльна характеристика чинників взаєморозуміння в молодій сім'ї

Чинник	Психологічна функція	Значення для профілактики криз
Емпатія	Розуміння переживань і потреб партнера	Зменшує ризик хибного тлумачення його поведінки
Активне слухання	Уточнення змісту повідомлень	Допомагає виявляти справжні причини суперечок
Емоційна саморегуляція	Контроль імпульсивних реакцій	Допомагає обговорювати складні питання без ескалації
Узгодження очікувань	Визначення спільних правил і домовленостей	Зменшує повторювані конфлікти через побут і відповідальність
Спільне розв'язання проблем	Пошук прийнятних для обох рішень	Підтримує співпрацю та задоволеність стосунками [2]

Аналіз таблиці 1 показує, що взаєморозуміння формується не завдяки одному вмінню, а через поєднання емоційної чутливості, уважного слухання

та готовності домовлятися. Емпатія допомагає зрозуміти партнера, саморегуляція дає змогу зберігати конструктивний діалог, а чіткі домовленості переводять обговорення в практичні рішення. Дослідження підтверджують зв’язок якості комунікації із задоволеністю стосунками, проте не доводять, що окремий чинник може самостійно запобігти сімейній кризі.

Важливе значення має регулярність такої взаємодії. Якщо партнери обговорюють побутові питання, фінансові рішення та особисті потреби не лише під час конфліктів, їм легше помічати невдоволення й знаходити компроміси. Водночас домовленості потребують гнучкості: зміни в роботі, матеріальному становищі чи сімейних обставинах можуть вимагати перегляду попередніх рішень. Тому взаєморозуміння передбачає не тільки здатність досягати згоди, а й готовність повертатися до обговорення спірних питань.

Таким чином, взаєморозуміння передбачає не відсутність розбіжностей, а готовність партнерів обговорювати їх, враховувати потреби одне одного та спільно шукати прийнятні рішення.

Висновки. Взаєморозуміння є важливим ресурсом профілактики криз у молодій сім’ї, оскільки поєднує емоційну чутливість, конструктивну комунікацію та готовність партнерів спільно розв’язувати проблеми. Регулярне обговорення розбіжностей і перегляд домовленостей відповідно до життєвих обставин можуть зменшувати ризик накопичення невдоволення та тривалих конфліктів. Водночас за наявності насильства, залякування або систематичного приниження комунікативних навичок недостатньо — першочерговими є безпека та відповідна фахова допомога

Примітка щодо використання цифрових інструментів. Системи штучного інтелекту (ChatGPT (OpenAI) / Claude (Anthropic)/ Gemini (Google) використовувалися як допоміжний інструмент редакторського супроводу для структурування та стилістичного коригування тексту. Постановка проблеми, інтерпретація результатів та формулювання висновків належать виключно автору.

Список використаних джерел

1. Kanter J. B., Proulx C. M., Neff L. A. Does couple communication predict later relationship quality and dissolution? A meta-analysis. *Journal of Marriage and Family*. 2022. DOI: https://doi.org/10.1111/jomf.12804. Електронний доступ: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/jomf.12804.

2. Halford W. K., Bodenmann G. Effects of relationship education on maintenance of couple relationship satisfaction. *Clinical Psychology Review*. 2013. Vol. 33, No. 4. P. 512–525. DOI: https://doi.org/10.1016/j.cpr.2013.02.001. Електронний доступ: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/23500155/.

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ДЕСТРУКТИВНИХ ТЕНДЕНЦІЙ ТА АГРЕСИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Миколайчук Каріна Костянтинівна (м. Ірпінь)

ORCID ID 0000-0001-2345-6789

Заушнікова Марина Юріївна (м. Ірпінь)

ORCID ID 0000-0002-9308-3559

На сучасному етапі постійної дії воєнних загроз, безпосереднього зіткнення з насильством, втрати близьких, вимушеного переміщення, руйнування звичного соціального середовища та постійної невизначеності створюється значне психоемоційне навантаження на особистість. В умовах воєнного стану особливого значення набуває вивчення деструктивних тенденцій та агресивності як можливих поведінкових реакцій на тривалий стрес, фрустрацію, страх і відчуття небезпеки.

Дослідниця Л. Абсалямова [1] зазначає, що умови воєнного стану, які супроводжуються переживанням небезпеки, невизначеності й зниженням суб’єктивного відчуття захищеності, призводять до підвищення рівня тривожності, яка набуває стійкого характеру та визначає особливості емоційного реагування особистості. Тривожні переживання супроводжуються емоційним напруженням, підвищеною настороженістю, дратівливістю та виснаженням психологічних ресурсів. Агресивність у цьому контексті постає як крайній прояв деструктивних емоційних станів, який виражається у

вербальних або фізичних діях, спрямованих на порушення гармонії у взаєминах та підкріплює негативні патерни поведінки [3, с. 173]. Агресивність задає готовність до ворожих та насильницьких форм поведінки, у своїй руйнівній формі вона не тільки обмежує комунікативний потенціал індивіда, а й віддзеркалює глибинні внутрішні деструктивні стани, що здійснюють вплив на гармонійність психічного й соціального функціонування [3, с. 175].

В. Тимошенко зазначає, що війна, є зовнішнім чинником агресивності, що сприяє розвитку посттравматичних розладів у великої кількості людей, які брали в ній участь, у їхніх близьких і родичів, і тих, хто за цим спостерігає навіть завдяки засобам масової інформації. Це також стосується й населення, яке потерпає від обстрілів, ракетних атак, ударів безпілотників, змушене кілька діб не спати, сидіти в підвалах, або у своїх квартирах без води, тепла й світла. Такі умови існування є руйнівними для психічного та фізичного здоров’я людей [4].

Деструктивні тенденції можуть трансформуватися у внутрішню напругу і далі перенаправлятися на оточуючих. Довготривала дія стресорів воєнного, економічного та соціального характеру сприяє загостренню сімейних конфліктів, наростанню напруженості у взаєминах і підвищенню ризику агресивної поведінки [2]. Щодо проявів агресивності, то вони значною мірою залежать від індивідуальних і соціальних чинників, серед яких: попередній травматичний досвід, інтенсивність і тривалість стресового впливу, особистісні особливості, сформованість навичок емоційної саморегуляції, рівень соціальної підтримки й доступність психологічної допомоги. Саме поєднання тривалості загрози, накопиченого стресового навантаження та індивідуальної вразливості визначає характер психологічних наслідків війни [5].

Таким чином, тривала дія небезпеки, невизначеності й психотравмувальних обставин в умовах воєнного стану зумовлює посилення емоційної напруги, тривожності, дратівливості та агресивних проявів особистості. Деструктивні тенденції можуть проявлятися у вербальній та

фізичній агресії, конфліктності, порушенні міжособистісної взаємодії й перенесенні накопиченого напруження на соціальне оточення. Вираженість цих проявів визначається індивідуальною чутливістю особистості, наявністю травматичного досвіду в минулому, тривалістю дії стресових чинників, умінням регулювати власні емоції, а також ступенем підтримки з боку соціального оточення.

Список використаних джерел

1. Абсалямова Л. Тривожність особистості в умовах війни: теоретичний аналіз. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія*. 2025. № 72. С. 8–21.

2. Заушнікова М.Ю., Нежинська О.О., Шевченко В.А. Профілактика агресивної поведінки та підтримка психологічного благополуччя майбутніх фахівців. *Журнал «Наукові інновації та передові технології» Державне управління, економіка, право, педагогіка, психологія: журнал.* № 4(56) 2026. С. 2392-2404. https://doi.org/10.52058/2786-5274-2026-4(56)-2392-2404. URL : https://perspectives.pp.ua/index.php/nauka/article/view/40406/40421.

3. Мазоха І. С. Конфліктність та агресивність як прояви деструктивних станів особистості: теоретичний і практичний аспект. *Вісник Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені Академіка Степана Дем'янчука*. *Серія: Педагогіка та психологія*. 2025. С. 172–177. https://doi.org/10.32782/3041-2021/2025-3-24.

4. Тимошенко В. І. Агресивна поведінка: її сутність та причини. *Бюлетень Міністерства юстиції України.* 2015. № 6 (164). С. 55–63.

5. Cohen M, Levitin M.D., Gliksberg O., Levine E., Dvir T., Mikulincer M. Psychiatric outcomes in the first two years after the October 7 attacks: a systematic review of posttraumatic stress, anxiety, depression, and addiction-related outcomes. *Front. Psychiatry*. 2026. No. 17. URL :https://doi.org/10.3389/fpsyt.2026.1883498.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ЗАСТОСУВАННЯ ТІЛЕСНО-ОРІЄНТОВАНИХ ВПРАВ ДЛЯ РЕГУЛЯЦІЇ СТРЕСУ У ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ

Мирончук Ірина Вікторівна (м. Київ)
ORCID ID 0009-0008-8024-5070
Карпілянський Дмитро Анатолійович (м. Київ)
ORCID ID 0000-0002-2284-6221

В умовах війни проблема збереження психологічного здоров’я військовослужбовців набуває особливої актуальності з огляду на тривалий вплив стресогенних чинників, характерних для військово-професійної діяльності. Військова служба супроводжується значним психоемоційним навантаженням, зумовленим необхідністю діяти в умовах невизначеності, підвищеної відповідальності та постійної готовності до виконання службових завдань. За таких умов можливе накопичення психофізіологічного напруження та ускладнення процесів психологічного відновлення. При цьому здатність ефективно виконувати службові обов’язки не завжди свідчить про відсутність негативних наслідків тривалого стресу. Це актуалізує пошук психологічних засобів, спрямованих на зниження психоемоційного та тілесного напруження, безпечне вираження накопичених емоцій, а також розвиток здатності розпізнавати власні емоційні й тілесні реакції та керувати ними.

Одним із перспективних засобів зниження рівня стресу є тілесно-орієнтовані вправи, спрямовані на зменшення м’язового та психоемоційного напруження, покращення емоційного стану та сприяння психофізіологічному відновленню. Такі вправи тривалістю від кількох секунд до кількох хвилин не потребують спеціального обладнання, можуть бути адаптовані до бойових умов і використовуватися військовослужбовцями для саморегуляції і зняття стресу. Метою дослідження є теоретичне обґрунтування можливостей застосування тілесно-орієнтованих вправ для зниження рівня стресу у військовослужбовців.

Відповідно до транзакційної моделі Р. Лазаруса та С. Фолкман, психологічний стрес виникає в процесі взаємодії людини із середовищем і залежить від суб’єктивної оцінки ситуації та власних можливостей її подолання [1]. У контексті військової діяльності це означає, що навіть за подібних умов служби рівень пережитого стресу може суттєво відрізнятися залежно від індивідуальних особливостей психологічного реагування.

Одними з характерних проявів стресу у військовослужбовців є фізіологічні реакції, зокрема м’язове напруження, зміни характеру дихання та активності вегетативної нервової системи. З огляду на це особливого значення набувають дихальні, релаксаційні та рухові вправи, спрямовані на зменшення тілесного напруження, регуляцію фізіологічного збудження та покращення емоційного стану.

Важливим психологічним компонентом застосування таких вправ є здатність розпізнавати тілесні прояви стресу. В. Мелінг та співавтори розглядають інтероцептивне усвідомлення як багатовимірний процес, що охоплює сприйняття тілесних сигналів, регуляцію уваги та використання тілесних відчуттів для саморегуляції [2]. Поєднання тілесного розвантаження з усвідомленням власних реакцій створює передумови для своєчасного розпізнавання напруження та застосування доступних способів його зниження.

Перспективність тілесно-орієнтованих підходів відображена в результатах метааналізу С. Розендаль, Г. Заттеля та К. Ламана, які засвідчили позитивні ефекти тілесної психотерапії щодо психологічного дистресу та окремих проявів психопатологічної симптоматики [3]. Ці результати становлять підґрунтя для подальшого вивчення можливостей використання тілесно-орієнтованих вправ у психологічній роботі з військовослужбовцями.

Застосування тілесно-орієнтованих вправ у роботі з військовослужбовцями потребує врахування індивідуальних особливостей психологічного та фізичного стану, поступовості, добровільності й безпечності виконання.

Для оцінювання результатів застосування тілесно-орієнтованих вправ доцільно досліджувати динаміку рівня сприйнятого стресу до та після реалізації відповідної програми. З цією метою може використовуватися шкала PSS-10, адаптована О. Вельдбрехт і Н. Тавровецькою [4]. Додаткове оцінювання тілесного усвідомлення та емоційної регуляції дозволить комплексніше охарактеризувати психологічні зміни, пов’язані із застосуванням вправ.

Таким чином, теоретичний аналіз дозволяє виокремити два взаємопов’язані аспекти застосування тілесно-орієнтованих вправ для зниження рівня стресу у військовослужбовців. Фізіологічний аспект передбачає зменшення м’язового напруження та регуляцію фізіологічного збудження. Психологічний аспект пов’язаний із розвитком навичок саморегуляції через усвідомлення тілесних відчуттів та розпізнавання ранніх ознак стресу. Простота і доступність таких вправ дозволяє використовувати їх для зниження стресу безпосередньо в повсякденних умовах військової служби. Врахування цих двох аспектів створює підґрунтя для розроблення комплексних програм тілесно-орієнтованих вправ, ефективність яких потребує подальшої емпіричної перевірки.

Примітка щодо використання цифрових інструментів. Для пошуку наукових джерел використовувалася пошукова система Google, а для перекладу, структурування та стилістичного редагування тексту – ChatGPT (OpenAI). Постановка наукової проблеми, аналіз джерел, інтерпретація наукових положень і формулювання висновків є авторським внеском.

Список використаних джерел

1. Wolf B. M., Fisher C. L. Stress, Appraisal, and Coping Theory. The International Encyclopedia of Health Communication. 2023. P. 1–6. DOI: 10.1002/9781119678816.iehc0669. https://doi.org/10.1002/9781119678816.iehc0669

2. Mehling W. E., Acree M., Stewart A., Silas J., Jones A. The Multidimensional Assessment of Interoceptive Awareness, Version 2 (MAIA-2). PLOS ONE. 2018. Vol. 13, No. 12. Art. e0208034. DOI: 10.1371/journal.pone.0208034. https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0208034

3. Rosendahl S., Sattel H., Lahmann C. Effectiveness of Body Psychotherapy. A Systematic Review and Meta-Analysis. Frontiers in Psychiatry. 2021. Vol. 12. Art. 709798. DOI: 10.3389/fpsyt.2021.709798.
https://www.frontiersin.org/journals/psychiatry/articles/10.3389/fpsyt.2021.709798/full

4. Вельдбрехт О. О., Тавровецька Н. І. Шкала сприйнятого стресу (PSS-10): адаптація та апробація в умовах війни. Проблеми сучасної психології. 2022. № 2. С. 16–27. DOI: 10.26661/2310-4368/2022-2-2.
https://www.journalsofznu.zp.ua/index.php/psych/article/view/2892

СТАНОВЛЕННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ: РЕЗУЛЬТАТИ АПРОБАЦІЇ ПРОГРАМИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ

Мойзріст О.М. (Київ)
ORCID ID 0000-0002-9780-5643

Вступ. Тривала невизначеність освітнього простору в Україні, що зумовлена, у першу чергу, воєнним станом, створює додаткові психологічні виклики для учнів. Для підлітків ця ситуація особливо складна, бо збігається з періодом інтенсивної психофізіологічної перебудови. Зростає потреба в самостійності та відповідальності за власні рішення, а чутливість до навчального навантаження й нестабільності середовища залишається високою. Це підвищує вразливість до хронічного стресу, тривожності та дезадаптації [2].

Традиційні форми психолого-педагогічного супроводу, орієнтовані на зовнішній контроль, втрачають ефективність. Відтак особливого значення набуває розвиток здоров'язбережної компетентності (ЗЗК) підлітка - інтегративної здатності усвідомлено оцінювати власний фізичний та емоційний стан, будувати внутрішні опори й реалізовувати проактивну здоров'язбережну поведінку в умовах постійних змін.

Виклад основного матеріалу. Для підтримання становлення ЗЗК нами було розроблено модульну програму психологічної підтримки, побудовану на

принципах суб'єктності (підліток є активним учасником, а не об'єктом педагогічних вимог), гнучкості (форми роботи можна переносити з офлайн- в онлайн-формат залежно від безпекової ситуації) та інтегративності тілесного й ментального компонентів саморегуляції. Метою програми є створення безпечного освітнього середовища та сприяння становленню ЗЗК підлітків через розвиток психологічної саморегуляції, стрес-менеджменту, тілесної усвідомленості та проактивної позиції щодо власного здоров'я.

Програма охоплює три етапи: діагностико-проектувальний (експрес-діагностика вихідного рівня), діяльнісний і рефлексивно-оцінний (аналіз змін та проектування індивідуальної траєкторії здоров'язбереження). Діяльнісний етап є модульним і включає два чотиритижневі практичні модулі, між якими передбачено період автономного закріплення в канікули, коли учні самостійно застосовують засвоєні техніки без прямого впливу школи.

Змістом тренінгових занять є два блоки. Блок «Тілесна грамотність» навчає розпізнавати тілесні маркери напруги й застосовувати релаксацію, дихальні техніки та методи заземлення. Блок «Стрес-менеджмент та емоційна стійкість» розвиває вміння виражати складні емоції, розрізняти конструктивні та деструктивні копінг-стратегії і помічати «думки-пастки».

Центральним інструментом програми є розроблений нами «Щоденник здоров'я», побудований на щоденних мікропрактиках і періодичних рефлексивних зрізах. Він поєднує щоденний експрес-моніторинг (сон, настрій, рух, «що я зробив(ла) для свого благополуччя»), тижневу рефлексію з постановкою вимірюваної цілі, місячні міжпредметні мініпроекти та методичний протокол для фахівця з гарантією конфіденційності й маркерами психологічного ризику. Щоденник повертає підліткові відчуття контролю: «Я не можу вплинути на зовнішні обставини, але керую своїми реакціями, сном, рухом та емоціями». Для безперервності підтримки в періоди дистанційного навчання програма доповнена короткими цифровими челенджами (5-7 днів, Zoom і Viber) із мінімальним навантаженням: учні підтверджують участь емодзі, фотозвітами чи однорядковими повідомленнями.

Ефективність програми оцінювали в межах квазіекспериментального дослідження з вимірюваннями до та після впровадження. Контрольну групу не формували з етичних міркувань, оскільки всі учасники потребували психолого-педагогічної підтримки. У дослідженні взяли участь 48 учнів 9-10 класів (14-16 років), які навчалися у змішаному форматі в умовах воєнного стану. ЗЗК вимірювали за авторською анкетою «Діагностика здоров'язбережної компетентності підлітків в умовах невизначеності» (9 запитань, max 27 балів). Додатково використовували Шкалу сприйнятого стресу PSS-10 [3], опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки» (ССПП) [1] та тест шкільної тривожності Філліпса. Статистичне опрацювання проводили в пакеті IBM SPSS Statistics 29.0. Для порівняння показників до та після програми застосовували t-критерій Стьюдента для залежних вибірок; рівень статистичної значущості становив $p < 0,05$.

Після реалізації програми за всіма чотирма показниками зафіксовано позитивну статистично значущу динаміку ($p < 0,001$). Середній бал ЗЗК зріс із 17,9 ± 3,8 до 23,4 ± 3,2 бала — на 30,7 % від вихідного рівня ($t = 9,18$). Рівень сприйнятого стресу знизився з 22,6 ± 5,1 до 18,4 ± 4,8 бала — на 18,6 % ($t = 5,94$). Загальний індекс саморегуляції підвищився з 30,8 ± 5,6 до 35,9 ± 5,2 бала — на 16,6 % ($t = 6,43$). Рівень шкільної тривожності зменшився з 57,8 ± 10,7 % до 48,6 ± 9,5 % ($t = 5,21$), тобто на 9,2 відсоткового пункту.

Змінився також розподіл учнів за рівнями ЗЗК. Частка учасників із високим рівнем зросла з 10,4 % (5 осіб) до 39,6 % (19 осіб), тоді як частка учнів із низьким рівнем знизилася з 33,3 % (16 осіб) до 2,1 % (1 особа). Частка учнів із середнім рівнем становила відповідно 56,3 % (27 осіб) і 58,3 % (28 осіб). Середній рівень майже не змінився (56,3 % і 58,3 %), що можна пояснити «зустрічним рухом»: одні учні піднялися з середнього рівня до високого, а на їхнє місце прийшли ті, хто піднявся з низького.

Найвиразніша зміна спостерігалася за ЗЗК, як цільовим показником програми. Позитивна динаміка супутніх показників (сприйнятого стресу, саморегуляції та шкільної тривожності) узгоджується із загальною

спрямованістю програми на розвиток навичок саморегуляції та конструктивного подолання стресу. Багатокомпонентність втручання й використання щоденникової практики як засобу закріплення навичок між заняттями узгоджуються з чинниками, що обговорюються в міжнародних оглядах шкільних програм підтримки психічного здоров’я [4, 5].

Висновки

В умовах невизначеності освітнього простору ЗЗК виступає базовим ресурсом адаптації підлітка, поєднуючи знання про здоров'я із практичними навичками емоційно-тілесної саморегуляції.

Поєднання тренінгових занять, «Щоденника здоров’я» та цифрових челенджів забезпечує можливість адаптувати програму до умов змішаного й дистанційного навчання та зберігати безперервність підтримки, зокрема в канікулярний період.

Результати апробації програми психологічної підтримки на вибірці 48 учнів 9–10 класів засвідчили позитивну динаміку ЗЗК, сприйнятого стресу, саморегуляції та шкільної тривожності. Частка учнів із високим рівнем ЗЗК зросла з 10,4 % до 39,6 %, а з низьким — зменшилася з 33,3 % до 2,1 %.

Програма є реалістичною для впровадження в школах у змішаному форматі навчання і може стати практичним інструментом для шкільних психологів і педагогів.

Примітка щодо використання цифрових інструментів. Системи штучного інтелекту (ChatGPT (OpenAI) та Claude (Anthropic) використовувалися як допоміжний інструмент редакторського супроводу для структурування та стилістичного коригування тексту. Постановка проблеми, інтерпретація результатів та формулювання висновків належать виключно автору.

Список використаних джерел

1. Моросанова В. І. Опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки» (ССПП). *Сторінка особистісного зростання. Кафедра психології та педагогіки КПІ ім. Ігоря Сікорського.* URL: http://psy.kpi.ua/studentam/personal-growth/опитувальник-стиль-саморегуляції-п/ (дата звернення: 07.10.2026)

2. Підлітки та їхнє життя під час війни: соціологічне дослідження / Благодійний фонд «Клуб Добродіїв». 2023. URL: https://dobrodiy.club/wp-content/uploads/doslidzhennya-pidlitky-ta-yihnye-zhyttya-pid-chas-vijny-nastroyi-czinnosti-majbutnye.pdf (дата звернення: 06.10.2026).

3. Cohen S., Kamarck T., Mermelstein R. A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*. 1983. Vol. 24, no. 4. P. 385–396. DOI: https://doi.org/10.2307/2136404

4. Strength-based capacity-building interventions to promote adolescents' mental health: A systematic review and meta-analysis / C. Fu, W. T. Chien, Y. Zhang, K. K. W. Lam. *European Child & Adolescent Psychiatry*. 2025. Vol. 34. P. 2975–3015. DOI: https://doi.org/10.1007/s00787-025-02741-6

1. School-based interventions to improve emotional regulation skills in adolescent students: A systematic review / L. Pedrini, S. Meloni, M. Lanfredi, R. Rossi. *Journal of Adolescence*. 2022. DOI: https://doi.org/10.1002/jad.12090

ПСИХОЛОГІЧНЕ КОНСУЛЬТУВАННЯ У СИСТЕМІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ТА ВІДНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

Московець Людмила Павлівна (м. Кременчук)

ORCID ID 0000-0002-8960-477X

Дунець Лілія Михайлівна (м. Кременчук)

ORCID ID 0000-0002-8632-0392

Сучасні умови життя українського суспільства характеризуються тривалим впливом стресогенних чинників, пов'язаних із війною, втратами, вимушеним переміщенням, зміною звичних умов життя, невизначеністю та психоемоційним напруженням. У таких обставинах зростає потреба в доступній та професійній психологічній допомозі, важливою складовою якої є психологічне консультування. Його значення визначається можливістю не лише підтримати людину в період переживання труднощів, а й сприяти усвідомленню нею власних можливостей, активізації внутрішніх ресурсів та відновленню здатності самостійно розв'язувати життєві проблеми.

У сучасній українській психології особистість розглядається як активний суб'єкт власного життєвого шляху, здатний не лише реагувати на

складні обставини, а й здійснювати їх осмислення та пошук способів подолання. С. Д. Максименко підкреслює суб’єктну позицію особистості у процесі подолання життєвих криз, пов’язуючи її з активністю, саморозвитком і можливістю конструктивно змінювати власний спосіб взаємодії зі складними життєвими обставинами [2, с. 9–19]. Такий підхід має принципове значення для психологічного консультування, оскільки передбачає не пасивне отримання клієнтом готових рішень, а його активну участь у пошуку та реалізації можливих способів подолання проблеми.

Психологічне консультування є одним із важливих видів професійної психологічної допомоги. Л. Магдисюк і Р. Федоренко визначають його як галузь практичної психології, пов’язану з безпосереднім наданням психологічної допомоги та підтримкою особистості, яка розвивається [1, с. 8–9]. Водночас авторки наголошують, що консультативна взаємодія передбачає активність клієнта, а психолог створює умови, які сприяють його самостійному вибору, навчанню нової поведінки та особистісному розвитку [1, с. 10–11].

Важливо розмежовувати психологічне консультування та психотерапевтичну допомогу. Психологічне консультування переважно орієнтоване на актуальні життєві труднощі, прийняття рішень, міжособистісні взаємини, адаптацію та розвиток особистості. Водночас у професійній практиці межі між консультуванням, психокорекцією та психотерапією можуть визначатися по-різному залежно від теоретичного підходу та характеру проблеми [1, с. 10–12]. Тому психологові важливо чітко визначати мету звернення, власні професійні компетентності та межі консультативної допомоги.

Однією з центральних умов результативного консультування є характер взаємодії психолога і клієнта. Консультативний контакт має ґрунтуватися на повазі до особистості, конфіденційності, прийнятті, емпатії та безоцінковому ставленні. Особливо важливим є створення такого психологічного простору, у

якому клієнт може безпечно говорити про власні переживання, сумніви, труднощі та потреби.

Л. Магдисюк і Р. Федоренко розглядають консультативну взаємодію як особливу форму професійного контакту, у якій важливе значення мають підготовка до зустрічі, встановлення контакту, вислуховування клієнта, прояснення проблеми та подальший пошук способів її розв’язання [1, с. 87–106]. Таким чином, професійне консультування передбачає не механічне застосування окремих технік, а цілісний процес побудови взаємодії, у межах якої клієнт поступово переходить від переживання проблеми до її усвідомлення та пошуку можливих рішень.

Значення психологічного консультування особливо зростає в умовах кризових ситуацій. Методичні матеріали з психологічної допомоги постраждалим унаслідок кризових і травматичних подій наголошують на необхідності врахування психологічного стану людини, її актуальних потреб, ресурсів і можливостей відновлення [3, с. 9–16]. Водночас консультативна робота в кризі потребує особливої обережності: першочерговими завданнями можуть бути забезпечення безпеки, стабілізація стану та відновлення базової здатності людини функціонувати.

Психологічне консультування може здійснюватися в індивідуальній, сімейній, груповій, очній та дистанційній формах. Вибір форми залежить від характеру проблеми, потреб клієнта, його ресурсів і можливостей доступу до психологічної допомоги. В умовах сучасних викликів особливого значення набувають дистанційні форми консультування, які дають можливість підтримувати людей, що перебувають у різних регіонах або вимушено змінили місце проживання.

Отже, психологічне консультування є важливою складовою системи психологічної підтримки та відновлення особистості. Його потенціал полягає у поєднанні підтримувальної, стабілізаційної, ресурсної, розвивальної та відновлювальної функцій. Консультативна взаємодія створює умови для усвідомлення людиною власної проблеми, актуалізації ресурсів, формування

конструктивних способів подолання труднощів та відновлення суб'єктної позиції. Перспективним напрямом подальших досліджень є розроблення ресурсно орієнтованих моделей психологічного консультування для різних категорій населення, які переживають тривалі кризові та травматичні впливи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Магдисюк Л. І., Федоренко Р. П. Основи психологічного консультування: навч. посіб. Луцьк: Вежа-Друк, 2022. 360 с.

2. Максименко С. Д. Особистість як суб'єкт подолання життєвих криз. Особистість як суб'єкт подолання кризових ситуацій: психологічна теорія і практика: монографія / за ред. С. Д. Максименка, С. Б. Кузікової, В. Л. Зливкова. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2017. С. 9–19.

3. Психологічна допомога постраждалим внаслідок кризових травматичних подій: метод. посіб. / за ред. З. Г. Кісарчук. Київ: Логос, 2015. 207 с.

СОЦІАЛЬНА ПІДТРИМКА ЯК ЧИННИК ПСИХОЛОГІЧНОЇ СТІЙКОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Московець Людмила Павлівна (м. Кременчук)

ORCID ID 0000-0002-8960-477X

Братік Захар Олександрович (м. Кременчук)

ORCID ID 0009-0003-1877-2519

Повномасштабна війна суттєво змінила умови життя і навчання української молоді. Студенти першого курсу одночасно адаптуються до навчання у закладі вищої освіти і щодня стикаються з чинниками воєнного стресу – повітряними тривогами, дистанційним навчанням, тривогою за рідних, а частина з них ще й з вимушеним переміщенням.

Мета тез – розглянути соціальну підтримку як один із чинників психологічної стійкості студентської молоді в умовах воєнного стану та окреслити можливості закладу вищої освіти щодо її посилення.

Психологічну стійкість (резильєнтність) розуміють як здатність людини зберігати відносно стабільний рівень психічного та фізичного функціонування

після пережитих травматичних подій. Дж. Бонанно зазначає, що найпоширенішим наслідком таких подій є саме стійкість [5]. В. Москалець та О. Федик серед ресурсів стійкості студентів в умовах війни називають соціальні, ціннісно-смислові та інформаційні ресурси, психологічний супровід і саморегуляцію [2].

Одним із найбільш досліджених чинників стійкості є соціальна підтримка. Її розглядають як своєрідний «буфер», що пом'якшує вплив стресових чинників і допомагає людині відновити психологічну рівновагу [3]. Дослідження С. Грабовської, Т. Партико та Х. Стельмащук підтвердило, що на всіх етапах війни підтримка оточення була важливим чинником психологічного благополуччя студентів-магістрантів [1].

У структурі соціальної підтримки виокремлюють чотири види: емоційну, інструментальну, інформаційну та оцінну [3]. Кожен із них для студента першого курсу може надходити з різних джерел (табл. 1).

Таблиця 1

Види соціальної підтримки та їх джерела для студентів першого курсу

Вид підтримки	**Зміст**	**Основні джерела для студента першого курсу**
Емоційна	Співчуття, вислуховування, прийняття, відчуття, що людина не сама	Сім'я, друзі, одногрупники
Інформаційна	Поради, пояснення, відомості про навчання і про те, куди звернутися по допомогу	Куратор, викладачі, студенти старших курсів
Інструментальна	Практична допомога: конспекти, пояснення завдань, допомога з побутом	Одногрупники, сім'я, адміністрація закладу
Оцінна	Зворотний зв'язок, який допомагає реально оцінити себе і свої можливості	Викладачі, куратор, психолог

Як видно з таблиці 1, жодне джерело не забезпечує всіх видів підтримки одночасно. Сім'я залишається головним джерелом емоційної підтримки, проте не може пояснити особливості навчання чи допомогти з конкретним завданням. Куратор і викладачі здебільшого надають інформаційну та оцінну підтримку, а одногрупники – емоційну й інструментальну.

Воєнний стан ускладнює доступ до частини цих джерел: дистанційне навчання скорочує кількість живих зустрічей, через що першокурсникам складніше відчути себе частиною колективу. Тому саме в першому семестрі важливо, щоб заклад освіти свідомо створював умови для появи нових підтримувальних зв’язків.

На нашу думку, заклад вищої освіти може посилити соціальну підтримку першокурсників через адаптаційні заняття і тренінги знайомства на початку навчального року; групи взаємопідтримки під супроводом психолога; активнішу роль куратора, який цікавиться станом студентів; доступну психологічну службу; навчання навичок самодопомоги та підтримки інших. Корисним ресурсом тут може бути програма «Ти як?» [4].

Отже, психологічна стійкість значною мірою залежить від стосунків людини з іншими. Соціальна підтримка виконує роль захисного чинника, що пом’якшує вплив воєнного стресу на студентів. Для першокурсників вона особливо важлива, а заклад вищої освіти має реальні можливості її посилити. Перспективою подальшої роботи є емпіричне дослідження зв’язку між рівнем сприйманої соціальної підтримки та показниками психологічного благополуччя першокурсників.

Примітка щодо використання цифрових інструментів. Система штучного інтелекту Claude (Anthropic) використовувалася для пошуку та добору джерел, стилістичного редагування тексту. Постановка проблеми, інтерпретація результатів, перевірка джерел, формулювання висновків і остаточна редакція тексту здійснені авторами.

Список використаних джерел

1. Грабовська С., Партико Т., Стельмащук Х. Адаптивність до стресу в студентської молоді на різних етапах російсько-українського воєнного конфлікту. Інсайт: психологічні виміри суспільства. 2024. № 12. С. 115–136. DOI: https://doi.org/10.32999/2663-970X/2024-12-6.

2. Москалець В. П., Федик О. В. Психологічна стійкість студентів в умовах злочинної війни московії проти України. Слобожанський науковий вісник. Серія: Психологія. 2024. № 1. С. 116–125. DOI: https://doi.org/10.32782/psyspu/2024.1.21.

3. Степанчук В. В., Сайко Д. С., Посвятовський В. В. Сучасні методи дослідження соціальної ізоляції та шляхи соціальної підтримки. Universum. 2025. № 21. С. 662–670. URL: https://archive.liga.science/index.php/universum/article/view/2039 (дата звернення: 15.09.2026).

4. Ти як? : Всеукраїнська програма ментального здоров’я. URL: https://howareu.com (дата звернення: 22.09.2026).

5. Bonanno G. A. The resilience paradox. European Journal of Psychotraumatology. 2021. Vol. 12, No. 1. Article 1942642. DOI: https://doi.org/10.1080/20008198.2021.1942642.

ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ РЕСУРС ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ СТУДЕНТСЬКОГО ВІКУ

Нагапетян Мері Самвелівна (м. Київ)

ORCID ID 0009-0001-6999-5398

Гірчук Олеся Василівна (м. Київ)

ORCID ID 0000-0001-9363-8385

Сучасне студентство перебуває в умовах постійного ускладнення освітньої та соціальної реальності. Так, інтенсивні інформаційні потоки, високі вимоги до навчальної діяльності, необхідність швидко пристосовуватися до змін і невизначеність майбутнього створюють додаткове навантаження на психологічні ресурси молодої людини. Водночас період навчання у закладі вищої освіти (далі – ЗВО) є важливим етапом особистісного та професійного становлення, упродовж якого розширюється коло соціальних контактів, зростає відповідальність за власні рішення та поступово формуються способи самостійного подолання складних життєвих і навчальних ситуацій. За таких умов особливого значення набуває емоційний інтелект, адже здатність усвідомлювати власні емоційні переживання, розуміти емоції інших та регулювати свої реакції – все це може виступати важливим внутрішнім ресурсом адаптації й підтримання психологічного благополуччя.

Різні аспекти емоційного інтелекту студентської молоді та його зв’язку із саморегуляцією, стресовими переживаннями й ресурсними можливостями

особистості висвітлено у дослідженнях В. Вербовати, А. Колчигіної, З. Романця, Г. Сельє, І. Тесленко, М. Тесленко, Т. Фурси, А. Шафорост та ін. Разом із тим актуальним залишається осмислення того, яким чином розвиток емоційного інтелекту пов'язаний зі здатністю студента регулювати власні емоційні стани, пристосовуватися до мінливих вимог освітнього середовища, конструктивно долати напружені ситуації та зберігати ефективність діяльності в період інтенсивного особистісного й професійного становлення.

В. Вербовата й А. Колчигіна зазначають, що становлення уявлень про емоційний інтелект пов'язане з розвитком концепцій множинного інтелекту та подальшим виокремленням емоційної, внутрішньоособистісної й міжособистісної його складових. Дослідниці звертають увагу на основні підходи до розуміння емоційного інтелекту, зокрема модель здібностей Мейєра та Саловея, соціально-емоційну модель Бар-Она та модель емоційних компетентностей Д. Гоулмана [1, с. 24]. Спільною для них особливістю є здатність особистості розпізнавати, розуміти та регулювати емоційні стани.

На основі узагальнення наукових підходів емоційний інтелект доцільно визначати як інтегративну психологічну характеристику особистості, що охоплює здатність усвідомлювати й диференціювати власні емоції, розуміти емоційні стани інших людей, регулювати емоційні реакції та використовувати емоційну інформацію для ефективної поведінки й міжособистісної взаємодії.

Емоційний інтелект є компонентом саморегуляції студентської молоді. Так, І. Тесленко та М. Тесленко наголошують на тісному взаємозв'язку емоційного інтелекту із саморегуляцією, оскільки здатність розпізнавати й диференціювати власні емоції створює передумови для їх прийняття, контролю та регулювання [2, с. 158]. За недостатньо розвиненого емоційного інтелекту можуть виникати труднощі з управлінням емоційними реакціями, що негативно позначається на психоемоційному стані та міжособистісній взаємодії. Відповідно, він виступає механізмом усвідомленого управління власною поведінкою.

Емоційний інтелект як ресурс особистості набуває виразного значення у ситуаціях стресового навантаження. За результатами досліджень Т. Фурси, сучасне студентське середовище характеризується високою інтенсивністю інформаційних і навчальних навантажень, дедлайнами, іспитами, конкуренцією, фінансовими труднощами та невизначеністю майбутнього. В умовах повномасштабного вторгнення рф в Україну до чинників додаються повітряні тривоги, вимушене переміщення, втрати та загальне відчуття нестабільності [3, с. 231]. За таких обставин емоційний інтелект сприяє своєчасному усвідомленню емоційного напруження, вибору більш адаптивних способів подолання стресу, плануванню діяльності та зверненню по необхідну підтримку. Проте його не слід розглядати як універсальний захисний чинник. Т. Фурса підкреслює, що його ефективність залежить від зовнішніх умов, доступності соціальної підтримки та особливостей освітнього середовища [3, с. 232]. Тому розвиток емоційного інтелекту студентів має поєднуватися зі створенням сприятливих психологічних і соціальних умов навчання.

А. Шафорост розглядає емоційний інтелект як особистісний ресурс, пов’язаний із психологічним благополуччям, саморозвитком, самовідновленням та адаптацією до складних життєвих обставин. Дослідниця виокремлює стресозахисну, адаптивну, регулятивну, комунікативну, мотиваційну, рефлексивну та прогностичну функції емоційного інтелекту, що дає підстави розглядати його як психологічний ресурс подолання труднощів і підтримання адаптивного функціонування особистості [4, с. 248]. У студентському віці він забезпечує саморегуляцію емоційних реакцій, стресостійкість, конструктивну міжособистісну взаємодію та підтримує навчальну й професійну мотивацію. Усвідомлення власних емоцій сприяє розвитку рефлексивності, розумінню особистісних потреб, мотивів і поведінкових реакцій.

Таким чином, емоційний інтелект у студентському віці доцільно визначати як динамічний психологічний ресурс, що забезпечує усвідомлення й регуляцію емоцій, адаптацію до навчального та соціального середовища,

ефективну міжособистісну взаємодію й підтримання психологічного благополуччя. Перспективи подальших досліджень пов’язані з визначенням чинників розвитку емоційного інтелекту студентів і розробленням програм його формування в освітньому середовищі.

Список використаних джерел

1. Колчигіна А. В., Вербовата В. М. Дослідження особливостей розвитку емоційного інтелекту студентів-психологів. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. 2020. № 2. С. 22–28.

2. Тесленко М. М., Тесленко І. В. Емоційний інтелект у структурі саморегуляції студентів-психологів. *Наукові записки. Серія : Психологія*. 2024. № 1(3). С. 155–162.

1. Фурса Т. П. Емоційний інтелект і стрес студентів у сучасному освітньому середовищі: психологічні та економічні аспекти. Економіка, управління та адміністрування. 2025. № 3(113). С. 229–241.

2. Шафорост А. В. Емоційний інтелект як особистісний ресурс // Сучасні вектори відновлення та розвитку України на засадах сталості та безпеки : збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 21 лист. 2023 р.). Київ, 2023. С. 246-251.

ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ОБРАЗУ ТІЛА ТА ХАРЧОВОЇ ПОВЕДІНКИ ЖІНОК ДОРОСЛОГО ВІКУ

Овсяннікова Юлія Олександрівна (м. Київ)

ORCID ID 0009-0003-0826-5687

Актуальність. Образ тіла та харчова поведінка жінок переважно вивчаються на підліткових і юнацьких вибірках, тоді як психологічні ресурси жінок ранньої дорослості, зокрема самоспівчуття, досліджені недостатньо [1; 3]. В умовах підвищеного емоційного навантаження й невизначеності такі ресурси набувають особливого значення, оскільки їжа нерідко стає способом регуляції тривоги та стресу.

Теоретичні засади. Образ тіла розглядаємо як суб’єктивний багатовимірний конструкт (перцептивна, когнітивна, емоційна й поведінкова складові) з полюсами незадоволеності тілом та його прийняття. Порушену харчову поведінку описують за емоційним, екстернальним і обмежувальним

типами [1]. Самоспівчуття за К. Нефф охоплює доброту до себе, усвідомлення спільності людського досвіду та усвідомленість [4]. Огляди засвідчують, що вищий рівень самоспівчуття пов’язаний із меншою тривогою щодо тіла, більшим прийняттям тіла й нижчим ризиком порушень харчування. Цей зв’язок переважно опосередкований самокритикою, перфекціонізмом і тілесним соромом [3; 5]. Нормалізація харчової поведінки супроводжується покращенням самоставлення жінок [2].

Методи. Метою пілотажного дослідження була апробація психодіагностичного комплексу та виявлення попередніх зв’язків між самоспівчуттям, самооцінкою, ставленням до тіла й типами харчової поведінки. Пілотажне дослідження, проведене онлайн (Google Forms) у червні 2026 р. з дотриманням принципів добровільності, інформованої згоди та анонімності. Вибірку склали 30 жінок віком від 21 до 35 років (M = 28,4). Використано Шкалу самоспівчуття К. Нефф (SCS), Голландський опитувальник харчової поведінки (DEBQ), Шкалу самоповаги М. Розенберга та авторське запитання щодо самооцінки ставлення до тіла. Взаємозв’язки між досліджуваними показниками визначали за допомогою коефіцієнта кореляції Пірсона.

Результати. Рівень самоспівчуття виявився середнім (M = 3,37), рівень самооцінки відносно високим (M = 32,2), а серед типів харчової поведінки найвираженішим був екстернальний (M = 3,04). Виявлено значущі позитивні зв’язки самооцінки зі ставленням до тіла ($r = 0,61$; $p < 0,01$) та самоспівчуття із самооцінкою ($r = 0,53$; $p < 0,01$). Самоспівчуття й самооцінка обернено пов’язані з емоційною харчовою поведінкою ($r = −0,46$ та $r = −0,37$ відповідно; $p < 0,05$). Зв’язок самоспівчуття зі ставленням до тіла мав характер тенденції ($r = 0,34$; $p = 0,064$), а ставлення до тіла з емоційним харчуванням виявився незначущим ($r = −0,20$).

Висновки. Попередні результати частково підтверджують гіпотезу про те, що чим вищі самоспівчуття й самооцінка, тим позитивніше ставлення до тіла та менш виражена схильність до емоційного харчування. Через малу

вибірку, кореляційний дизайн і вимірювання ставлення до тіла одним запитанням результати мають попередній характер та не дозволяють робити висновків про причинність. Подальша робота передбачає розширення вибірки, застосування Шкали прийняття тіла (BAS-2), включення перфекціонізму й самокритики та медіаційний аналіз.

Практичні рекомендації. На основі результатів розроблено напрями психологічної підтримки жінок, мета яких не зниження маси тіла, а психологічний добробут і прийняття власного тіла, зокрема психоедукація щодо впливу медіа, розвиток самоспівчуття (вправи «Перерва на самоспівчуття», «Лист від доброго друга»), робота з внутрішнім критиком, формування позитивного образу тіла, усвідомлене та інтуїтивне харчування та медіаграмотність.

Примітка щодо використання цифрових інструментів. Система штучного інтелекту Claude (Anthropic) використовувалася як допоміжний інструмент редакторського супроводу для структурування та стилістичного коригування тексту. Постановка проблеми, інтерпретація результатів та формулювання висновків належать виключно автору.

Список використаних джерел

1. Абсалямова Л. М. Харчова поведінка особистості у площині емпірико-психологічного аналізу. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2018. Вип. 3, т. 2. С. 204–210.

2. Шебанова В. І., Яблонська Т. М., Онуфрієва Л. А. Вплив програми нормалізації харчової поведінки та корекції ваги на «я-образ» у жінок із надлишковою масою тіла. *Наука і освіта.* 2018. № 7–8. С. 5–17.

1. Braun T. D., Park C. L., Gorin A. Self-compassion, body image, and disordered eating: A review of the literature. *Body Image.* 2016. Vol. 17. P. 117–131.

2. Neff K. D. Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity.* 2003. Vol. 2, № 2. P. 85–101.

3. Turk F., Waller G. Determining the potential link of self-compassion with eating pathology and body image among women and men: a systematic review and meta-analysis. *Journal of Eating Disorders*. 2020. Vol. 8. Art. 12.

ПСИХОЛОГІЧНІ РЕСУРСИ ТА ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ ВОЄННИХ ВИКЛИКІВ, НЕВИЗНАЧЕНОСТІ ТА ЗОВНІШНІХ ЗАГРОЗ

Омельченко Наталія Андріївна (м. Київ)
ORCID ID: 0000-0001-9086-3018

Анотація. У тезах розглянуто психологічні ресурси особистості та особливості організації освітнього процесу в умовах воєнних викликів, невизначеності та зовнішніх загроз. Визначено значення психологічної стійкості, емоційної саморегуляції, соціальної підтримки та безпечного освітнього середовища як важливих чинників адаптації учнів, студентів і педагогічних працівників до кризових умов. Окреслено основні напрями психологічної підтримки та особливості організації освітнього процесу, спрямовані на збереження психологічних ресурсів, підтримання емоційного благополуччя та забезпечення безпечних умов навчання.

Виклад основного матеріалу. Одним із важливих психологічних ресурсів студентів є резильєнтність. М. Мінін розглядає резильєнтність студентської молоді як інтегральний психологічний механізм, що забезпечує здатність адаптуватися до стресових ситуацій, долати труднощі та підтримувати емоційний баланс. Дослідник виокремлює серед психологічних предикторів резильєнтності емоційну саморегуляцію, соціальну підтримку, оптимізм, гнучкість мислення та стратегічне планування [1]. Для студентів резильєнтність має особливе значення, оскільки сприяє адаптації до змін, подоланню складних ситуацій та підтриманню психологічного благополуччя.

Важливим компонентом психологічних ресурсів студентів є емоційна саморегуляція, яку розглядають як здатність особистості усвідомлювати власні емоційні стани, регулювати їх та використовувати конструктивні способи реагування відповідно до вимог ситуації. М. Тесленко та І. Тесленко досліджують взаємозв’язок емоційного інтелекту та саморегуляції студентів, наголошуючи на значенні емоційної обізнаності та здатності управляти власними емоціями [2]. І. Корнієнко та Б. Барчі розглядають саморегуляцію

емоційного стану як важливу складову особистісного розвитку та становлення майбутнього фахівця [3]. У студентському віці розвиток емоційної саморегуляції сприяє усвідомленню власного емоційного стану, зниженню надмірного напруження та підтриманню конструктивної поведінки в складних ситуаціях.

До практичних засобів розвитку емоційної саморегуляції студентів можуть належати рефлексія, дихальні вправи, техніки самодопомоги, усвідомлення власних потреб та використання доступної психологічної підтримки [2; 3]. Їх застосування в освітньому процесі може сприяти формуванню навичок усвідомленого реагування на стресові ситуації та підтриманню здатності до навчальної діяльності.

Ще одним важливим психологічним ресурсом є соціальна підтримка. Для студентів значущими можуть бути взаємодія з родиною, друзями, одногрупниками та викладачами, можливість отримувати емоційну та практичну допомогу, а також відчувати приналежність до соціального середовища. О. Чиханцова зазначає, що позитивні міжособистісні стосунки є одним із чинників, пов’язаних із резильєнтністю та психологічним благополуччям особистості [1]. Отже, підтримувальне соціальне середовище може розглядатися як важливий ресурс психологічної адаптації студентів.

Окреме значення має організація освітнього процесу. В умовах невизначеності вона має бути максимально передбачуваною, гнучкою та безпечною для студентів. Л. Ілійчук розглядає психосоціальну підтримку як важливу складову забезпечення якості освіти та психологічної безпеки освітнього середовища [4]. Це передбачає створення умов, за яких студент має доступ до необхідної інформації, навчальних матеріалів і психологічної підтримки.

Важливою особливістю організації освітнього процесу є його гнучкість. Дослідження Державної служби якості освіти України засвідчило, що заклади фахової передвищої та вищої освіти в умовах воєнних викликів демонструють адаптивність організації навчання, зокрема змінюють формат освітнього

процесу з урахуванням безпекової ситуації та індивідуальних потреб студентів [5]. Залежно від конкретних умов можуть застосовуватися очний, дистанційний або змішаний формати навчання. Водночас доцільним є адаптування навчального навантаження, забезпечення доступності навчальних матеріалів та використання зрозумілих вимог до виконання навчальних завдань. Такий підхід сприяє формуванню відчуття передбачуваності та контролю в умовах невизначеності.

Психологічна підтримка студентів може бути інтегрована безпосередньо в освітній процес. Л. Ілійчук наголошує на значенні психосоціальної підтримки та психологічної безпеки освітнього середовища [4]. У практичному вимірі це може передбачати проведення психологічних консультацій, групових занять, використання рефлексивних практик, розвиток навичок самодопомоги та створення можливостей для безпечного обговорення емоційного стану.

Таким чином, психологічні ресурси студентів та особливості організації освітнього процесу є взаємопов’язаними складовими їхньої адаптації до воєнних викликів, невизначеності та зовнішніх загроз. Резильєнтність, емоційна саморегуляція, соціальна підтримка та самоефективність створюють внутрішню основу психологічної адаптації, тоді як безпечне, гнучке та психологічно комфортне освітнє середовище сприяє збереженню й розвитку цих ресурсів.

Список використаних джерел

1. Мінін М. Модель резильєнтності студентської молоді. Наукові праці Міжрегіональної Академії управління персоналом. Психологія. 2025. № 1 (66). С. 80–85. URL: https://journals.maup.com.ua/index.php/psychology/article/view/4716 (дата звернення: 24.09.2026).

2. Тесленко М. М., Тесленко І. В. Емоційний інтелект у структурі саморегуляції студентів-психологів. *Наукові записки. Серія: Психологія*. 2024. № 1. С. 155–162. URL: https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2024-1-21(дата звернення: 24.09.2026).

3. Корнієнко І., Барчі Б. Саморегуляція емоційного стану як основа формування майбутнього фахівця. *Слобожанський науковий вісник. Серія: Психологія*. 2024. № 1. С. 80–84. URL: https://doi.org/10.32782/psyspu/2024.1.14 (дата звернення: 24.09.2026).

1. Ілійчук Л. В. Психосоціальна підтримка учасників освітнього процесу як індикатор якості освіти в умовах воєнного стану. *Науковий журнал Хортицької національної академії*. 2023. № 2 (9). С. 194–206. URL: https://doi.org/10.51706/2707-3076-2023-9-20 (дата звернення: 24.09.2026).

2. Державна служба якості освіти України. Як викладачі й студенти оцінили якість організації освітнього процесу у 2023 році. 2024. URL: https://sqe.gov.ua/yak-vikladachi-y-studenti-ocinili-yakist/ (дата звернення: 24.09.2026).

ПСИХОЛОГІЧНИЙ ВПЛИВ ІНФОРМАЦІЙНОГО ПЕРЕВАНТАЖЕННЯ НА СТУДЕНТСЬКУ МОЛОДЬ В УМОВАХ СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Онищенко Марія Олегівна (м. Київ)

ORCID ID 0009-0000-4131-4047

Ковальова Анастасія Павлівна (м. Київ)

ORCID ID 0009-0000-8867-0356

Сучасне освітнє середовище характеризується значним збільшенням обсягу інформації, з якою щоденно взаємодіє молодь. Студент одночасно отримує інформацію з навчальних платформ, месенджерів, соціальних мереж. У воєнних умовах збільшується потреба в постійному перегляді новин, аби стежити за повідомленнями про можливу небезпеку. Однак людина не завжди має можливість якісно обробити потік інформації, яку споживає, що може призвести до інформаційного перевантаження.

Інформаційне перевантаження – це стан, коли кількість інформації, яка надходить до нашого мозку, перевищує його здатність до обробки. Воно може проявлятися через втому, відчуття перенасичення, проблеми з концентрацією, підвищений рівень стресу, агресивність, соціальну відчуженість.

Поняття «інформаційне перевантаження» отримало широку популярність ще у 1970 р. завдяки книзі «Шок майбутнього» Елвіна Тоффлера. Він пов’язував його зі стрімкими змінами в житті людини: чим швидше змінюється середовище, тим більше інформації потрібно обробити, щоб приймати ефективні та раціональні рішення [4]. Американський психолог

Дж. Міллер у роботі «Магічне число сім, плюс-мінус два» сформулював положення, що середньостатистична людина здатна утримувати в короткостроковій пам’яті приблизно 7±2 елементи [3]. Це свідчить про обмеженість когнітивних можливостей людини щодо одночасного опрацювання інформації.

С. Грабовська та О. Мусаковська запропонували розглядати інформаційне перевантаження через чотири підходи: когнітивний, поведінковий, емоційно-мотиваційний та комплексний. *Когнітивний підхід* пов’язує його з обмеженими можливостями мозку щодо запам’ятовування, опрацювання, розуміння та аналізу великого потоку інформації. *Поведінковий підхід* зосереджується на впливі її надлишку на вибір, прийняття рішень та організацію діяльності. В *емоційно-мотиваційному підході* увага приділяється інформаційному стресу, який виникає під впливом несподіваної та несприятливої інформації. *Комплексний підхід* акцентує увагу на медіаграмотності – здатності відбирати, контролювати та критично оцінювати власне інформаційне середовище [1].

Студентська молодь щоденно стикається зі значними обсягами інформації. Це зумовлено тим, що навчальний процес передбачає роботу з науковими текстами, лекційними матеріалами, електронними ресурсами та іншими джерелами. Водночас під час навчання студенти нерідко відволікаються та скролять соціальні мережі, повідомлення в месенджерах, слухають музику чи «фоново» переглядають серіали. Як результат, постійне поєднання кількох інформаційних потоків призводить до ускладнення концентрації уваги на одному завданні, що, своєю чергою, обумовлює більш тривале його виконання та сприяє зниженню якості засвоєння матеріалу.

Зауважимо, що інформаційне перевантаження суттєво позначається і на роботі з навчальним матеріалом. Для його засвоєння недостатньо лише запам’ятати отриману інформацію – її необхідно відібрати, структурувати, осмислити та пов’язати з уже набутими знаннями. У випадку надлишку інформації, підтримувати таку послідовну роботу стає складніше. Часте

переключення між різними джерелами також може сприяти фрагментарному сприйняттю матеріалу та поверхневому його опрацюванню, що пов’язують із так званим «кліповим» мисленням [1].

Більше того, надлишок інформації впливає і на організацію навчальної діяльності, що особливо помітно під час дистанційного навчання. Так, одночасне отримання нових завдань, повідомлень у навчальних чатах та інші інформаційні стимули призводить до того, що студент може переходити від однієї справи до іншої, не завершивши попередню. У результаті накопичуються незакінчені завдання, з’являється втома, а власна навчальна продуктивність може оцінюватися нижче.

В умовах війни проблема постійної перевірки новин у соціальних мережах пов’язане з питанням особистої безпеки та FOMO – страхом пропустити важливу або цікаву подію – і додатково відволікати увагу від навчання. Студенти змушені стежити за сигналами повітряної тривоги та актуальними повідомленнями, а навчання може перериватися через необхідність перейти в укриття. До звичайного навчального навантаження додається постійний потік новин про воєнні події, тривожних повідомлень, фото- та відеоматеріалів травматичного змісту. У такій ситуації інформаційне навантаження поєднується з емоційним, що може посилювати психоемоційне напруження та ускладнювати зосередження на навчальній діяльності. Інформаційний простір воєнного часу також містить фейкові новини, маніпулятивний контент та різні форми інформаційно-психологічного впливу, що може посилювати невизначеність і тривогу [2].

Одним із ресурсів протидії інформаційному перевантаженню є свідоме регулювання власного інформаційного середовища. Студентам важливо визначати пріоритети, обмежувати споживання непотрібного контенту, робити перерви від новин і соціальних мереж та планувати навчальну діяльність. Важливу роль відіграє медіаграмотність, яка дозволяє критично оцінювати та фільтрувати отриману інформацію [1].

Таким чином, інформаційне перевантаження може негативно впливати на когнітивні процеси, емоційний стан та навчальну діяльність студентів. В умовах війни воно додатково посилюється постійним споживанням інформації про воєнні події. Тому важливими ресурсами протидії цьому стану є медіаграмотність, визначення пріоритетів у навчальній діяльності та регулярні перерви від інформаційних стимулів.

Примітка щодо використання цифрових інструментів. Система штучного інтелекту ChatGPT (OpenAI) використовувалася як допоміжний інструмент редакторського супроводу для структурування та стилістичного коригування тексту.

Список використаних джерел

1. Грабовська С. Л., Мусаковська О. М. Інформаційне перевантаження: психологічний ракурс. *Психологічний журнал*. 2020. Т. 6, № 7. С. 18–19.

2. Євсеєнко І. **Взаємозв'язок між інформаційним перевантаженням та тривожністю у молоді під час війни** : кваліфікаційна робота. Львів : Навчально-науковий інститут управління, психології та безпеки, 2026. 52 с.

3. Miller G. A. The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review*. 1956. Vol. 63, No. 2. P. 81–97. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0043158

4. Toffler A. *Future Shock*. New York : Random House, 1970. 561 p.

СУБ'ЄКТИВНЕ СПРИЙНЯТТЯ СПРАВЕДЛИВОСТІ ТА КОГНІТИВНІ ВИКРИВЛЕННЯ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Оришич Маріанна Олексіївна (м. Київ)

ORCID ID 0009-0002-7802-9367

Гірчук Олеся Василівна (м. Київ)

ORCID ID 0000-0001-9363-8385

Підлітковий вік є важливим етапом становлення системи цінностей, моральних орієнтирів і способів інтерпретації соціальної дійсності. Розширення міжособистісної взаємодії, зростання значущості групи однолітків, прагнення до автономії та переосмислення авторитету дорослих

актуалізують для підлітка питання рівності, відповідальності, визнання й справедливості. Водночас оцінювання соціальних ситуацій опосередковується індивідуальними переконаннями, попереднім досвідом та характерними способами когнітивної інтерпретації. Тому особливого значення набуває дослідження суб'єктивного сприйняття справедливості у взаємозв'язку з когнітивними викривленнями.

Суб'єктивне сприйняття справедливості можна визначити як індивідуально зумовлене оцінювання подій, рішень і міжособистісних відносин з позиції їх відповідності сформованим уявленням про належне, рівне та заслужене. Воно ґрунтується на засвоєних моральних нормах, але водночас залежить від соціального досвіду, очікувань і системи особистісних переконань. Відповідно, аналогічні за змістом ситуації можуть по-різному інтерпретуватися підлітками та оцінюватися як справедливі або несправедливі.

Близьким до цієї проблематики психологічним конструктом є віра у справедливий світ (*belief in a just world*) – переконання в тому, що події загалом підпорядковуються принципу справедливості, а результати, які отримують люди, певною мірою відповідають їхнім діям. При цьому суб'єктивне сприйняття справедливості є ширшим поняттям, оскільки охоплює оцінювання конкретних життєвих і міжособистісних ситуацій.

Сучасні дослідження свідчать про динамічний характер уявлень про справедливість у підлітковому віці. К. Томас, Х. Родрігес та А. Комацу в лонгітюдному дослідженні встановили вікові зміни у сприйнятті справедливості, а також його зв'язок із соціальними й демографічними характеристиками підлітків [4, с. 436–451]. П. Сун, С. Яо, М. Юань та Я. Коу показали, що розвиток віри у справедливий світ у ранньому підлітковому віці пов'язаний із сімейними чинниками, зокрема особливостями батьківського психологічного контролю [3, с. 1571–1586]. Це дозволяє розглядати уявлення про справедливість як психологічне утворення, що трансформується в процесі соціалізації та накопичення досвіду взаємодії зі значущими іншими.

Важливим у цьому контексті є спосіб когнітивного опрацювання соціальної інформації. Когнітивні викривлення являють собою повторювані способи упередженої інтерпретації інформації, за яких оцінювання ситуації може набувати надмірно категоричного, однобічного або негативно забарвленого характеру. До них належать дихотомічне мислення, персоналізація, надмірне узагальнення, катастрофізація, «читання думок» та вибіркова увага до негативних аспектів ситуації. На відміну від конкретних автоматичних думок, когнітивні викривлення характеризують передусім спосіб опрацювання та інтерпретації інформації.

Значення таких викривлень для соціального й морального функціонування підлітків підтверджують результати дослідження Д. Брюгмана, К. ван дер Мейлен та Дж. Гіббса, у якому встановлено зв’язок егоцентрично орієнтованих когнітивних викривлень із моральними судженнями та проблемною міжособистісною поведінкою школярів [1, с. 419]. Це дає підстави припустити, що особливості когнітивної інтерпретації можуть бути пов’язані й із суб’єктивним оцінюванням справедливості.

Зокрема, дихотомічне мислення може сприяти поляризованому оцінюванню ситуацій як однозначно справедливих або несправедливих, тоді як персоналізація – інтерпретації нейтральних дій інших як спрямованих особисто проти підлітка. Надмірне узагальнення здатне трансформувати одиничний негативний досвід у переконання про систематичну несправедливість, а катастрофізація – посилювати суб’єктивну значущість та емоційну інтенсивність переживання несприятливої події. Отже, когнітивні викривлення можуть стосуватися не стільки розуміння справедливості як моральної категорії, скільки способу інтерпретації конкретних соціальних ситуацій.

Водночас віра у справедливість може виконувати адаптаційну функцію. М. Ма, С. Чень, Я. Лінь, Б. Чжан та Я. Бі встановили, що в підлітків вона пов’язана з меншою вираженістю поведінкових проблем, а значущими механізмами цього зв’язку виступають відчуття безпеки та когнітивна

переоцінка [2]. Отримані результати вказують на складний характер взаємозв'язку між уявленнями про справедливість і когнітивними процесами.

Таким чином, суб'єктивне сприйняття справедливості в підлітковому віці є динамічним когнітивно-оцінним утворенням, що формується у процесі соціалізації та відображає індивідуальний спосіб осмислення подій і міжособистісних відносин. Встановлено, що когнітивні викривлення можуть бути пов'язані з категоричністю та однобічністю таких оцінок, однак цей взаємозв'язок не слід трактувати як пряму причинно-наслідкову залежність.

Список використаних джерел

1. Brugman D., van der Meulen K., Gibbs J. C. Moral judgment, self-serving cognitive distortions, and peer bullying among secondary school adolescents. *Journal of Moral Education*. 2024. Vol. 53, No. 3. P. 412–432. https://doi.org/10.1080/03057240.2023.2209289

2. Ma M., Chen X., Lin Y., Zhang B., Bi Y. How does belief in a just world correlate with conduct problems in adolescents? The intervening roles of security, cognitive reappraisal and gender. *Children and Youth Services Review*. 2022. Vol. 137. Article 106432. DOI: 10.1016/j.childyouth.2022.106432.

3. Sun P., Yao X., Yuan M., Kou Y. Development of beliefs in a just world among Chinese early adolescents and the predictive role of family factors: A three-wave longitudinal study. *Journal of Personality*. 2023. Vol. 92(6). Pp. 1571-1586.

4. Thomas K. J., Rodrigues H., Komatsu A. V. Justice for me and for all: Longitudinal analysis of justice perceptions across demographic indicators. *Journal of Research on Adolescence*. 2023. Vol. 34 (2). Pp. 436-451.

БІОПСИХОСОЦІАЛЬНА МОДЕЛЬ ХРОНІЧНОГО БОЛЮ ТА МЕДИЦИНИ БОЛЮ ЯК СУЧАСНА ПАРАДИГМА КЛІНІЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Осіпов Віталій Миколайович (м. Кременчук)

ORCID ID 0000-0001-5241-0827

Проблема хронічного болю в сучасному світі набула масштабів, які дослідники дедалі частіше порівнюють із пандемією. Систематичні огляди демонструють значну варіабельність оцінок поширеності: точкова поширеність хронічного болю серед дорослого населення Європи коливається

від 12 % до 48%, дванадцятимісячна – від 8,1 % до 44,6 % [4]. Ця варіабельність зумовлена відмінностями у діагностичних критеріях та інструментах оцінки, що ускладнює узагальнення епідеміологічних даних [4].

В Україні ситуація ускладнюється повномасштабною війною. За даними дослідження «Total Pain in Ukraine», серед 833 цивільних пацієнтів із хронічним болем 70% повідомляли про помірний або сильний біль на момент опитування. Клінічно значуща тривога виявлялася у 71 % учасників, депресія – у 82 % [7]. Ці дані засвідчують потребу в інтегрованих підходах до ведення пацієнтів із поєднаними больовими та афективними станами.

Мета роботи – систематизація сучасних наукових уявлень про біопсихосоціальну модель хронічного болю та визначення ролі клінічного психолога в мультидисциплінарній реабілітації.

Тривалий час у клінічній медицині домінувала біомедична модель, яка розглядала біль як лінійний наслідок структурного ушкодження тканин. Обмеженість цієї моделі стала очевидною внаслідок накопичення емпіричних даних. У багатьох випадках виражений больовий синдром зберігається після повного загоєння тканин, тоді як значні морфологічні зміни можуть не супроводжуватися істотними больовими відчуттями [5]. Це спонукало до формування біопсихосоціальної парадигми, започаткованої Джорджем Енгелем (1977), яка розглядає біль як емерджентний результат взаємодії біологічних, психологічних і соціальних чинників [5]. Включення хронічного первинного болю до Міжнародної класифікації хвороб ICD-11 стало визнанням того, що біль може бути самостійним станом, який підтримується комплексною взаємодією різнорівневих механізмів навіть за відсутності активного периферичного ушкодження [3].

Сучасна наука про біль трактує його як результат активної прогностичної діяльності мозку. Відповідно до теорії предиктивного кодування, больове переживання виникає не як безпосередній наслідок ноцицептивної стимуляції, а як результат взаємодії між сенсорними сигналами та внутрішніми прогностичними моделями мозку [5]. У контексті хронічного

болю це означає, що за умови формування стійкої прогностичної моделі загрози навіть мінімальні фізіологічні зміни можуть розцінюватися як підтвердження прогнозованої небезпеки. У сучасній українській науковій літературі цей концепт отримав розвиток у працях Жданової І. В. та Шахової О. Г., які систематизували методи психологічної діагностики та втручань при хронічному первинному болю [1].

У біопсихосоціальній парадигмі центральне місце посідає концепція психологічної архітектоніки хронічного болю, яка інтегрує п'ять взаємопов'язаних компонентів: сенсорний, афективний, когнітивний, поведінковий та соціальний [2]. Когнітивний компонент виконує функцію інтегратора, який поєднує сенсорну інформацію з емоційним станом та соціальним контекстом. Серед когнітивних чинників найбільш вивченим є катастрофізація болю – стійка тенденція перебільшувати загрозливість больових відчуттів, очікувати найгірших наслідків і сприймати власні ресурси як недостатні для подолання ситуації [6]. Дослідження Sullivan & Tripp (2023) свідчать, що найбільший внесок у хронізацію больового синдрому має компонент безпорадності [6].

Поведінковий компонент відображає способи реагування на біль у повсякденному житті. Модель страху-уникнення, розроблена Vlaeyen, Crombez & Linton (2016), пояснює механізми переходу гострого болю в хронічний: після виникнення болю людина може обрати реалістичну оцінку ситуації з поступовим відновленням активності або катастрофізацію з формуванням страху руху, уникненням активності та поступовим розвитком фізичної й психологічної дезадаптації [8]. Уникнення, як зазначають автори моделі, є надзвичайно стійким і зазвичай підтримує страх, пов'язаний із болем [8].

Психологічні механізми хронізації болю утворюють замкнений цикл: первинний больовий досвід активує когнітивну оцінку, що призводить до катастрофізації, яка формує страх руху та поведінку уникнення, що спричиняє фізичне декондиціонування і функціональну неспроможність, а це посилює

тривогу, депресію та психологічну ригідність, що змінює центральну обробку больової інформації та робить біль самопідтримуваним [8]. Розрив цього патологічного циклу визначає логіку побудови сучасних програм психологічної допомоги.

Сучасна біопсихосоціальна модель принципово змінює роль клінічного психолога в системі реабілітації. Якщо раніше психологічні втручання розглядалися як допоміжний компонент, то сьогодні клінічний психолог виступає координатором психологічного компонента мультидисциплінарної реабілітації, забезпечуючи інтеграцію психологічних аспектів у діяльність усієї команди фахівців. Діяльність психолога охоплює психодіагностику, психоосвіту, психотерапію, розвиток навичок самоменеджменту та профілактику рецидивів. Особливого значення набуває концепція «Pain Neuroscience Education» – структурованого навчання пацієнта сучасним уявленням про нейробіологію болю, яке допомагає змінити катастрофічні переконання, знизити сприйняття загрози та сформувати більш адаптивне ставлення до власного стану [6].

Пандемія хронічного болю та висока коморбідність із психічними розладами зумовлюють необхідність багатокомпонентних підходів до лікування, заснованих на комплексній біопсихосоціальній моделі [4]. В українському контексті особливої актуальності набуває розробка програм психологічної підтримки для ветеранів і цивільних осіб, які зазнали впливу бойових дій, з урахуванням високої коморбідності хронічного болю, посттравматичного стресового розладу та афективних порушень [7].

Отже, біопсихосоціальна модель хронічного болю є методологічним фундаментом сучасної клінічної психології та медицини болю. Вона дозволяє подолати обмеження біомедичного редукціонізму, розглядаючи біль як складний, багаторівневий та динамічний феномен. Клінічний психолог у мультидисциплінарній команді виконує функцію координатора психологічного компонента реабілітації, забезпечуючи інтеграцію психодіагностики, психоосвіти та психотерапевтичних втручань. Перспективи

подальших досліджень пов'язані з розробкою персоналізованих програм психологічної допомоги, які враховують індивідуальний профіль пацієнта, та з впровадженням нейропсихологічних моделей болю в реабілітаційну практику.

Список використаних джерел

1. Жданова І. В., Шахова О. Г. Психологічний вимір хронічного первинного болю: концептуальна еволюція, сучасні методи оцінки та стратегії втручання. Психіатрія, неврологія та медична психологія. 2026. С. 135-152.

2. Осіпов В. М. Нейропсихологічна модель болю. Journal of Psychology Research. 2025. Т. 31, № 14. С. 233-250.

3. Chronic pain as a symptom or a disease / R.-D. Treede et al. PAIN. 2019. Vol. 160, No. 1. P. 19-27.

4. Chronic pain in European adult populations: a systematic review of prevalence and associated clinical features / C. Rometsch та ін. Pain 166(4). P 719-731.

5. Grosu, Oxana, Cărăuşu, Ghenadie. Capitolul 3. Modelul bio–psiho–social aplicat durerii cronice. Factorii de cronicizare. In: Durerea cronică: clasificare, patofiziologie, management personalizat, Chişinău: 2023, pp. 39-48.

6. Sullivan M. J., Tripp D. A. Pain Catastrophizing: Controversies, Misconceptions and Future Directions. The Journal of Pain. 2023. 575-587.

7. The Total Pain in Ukraine Study: How Does War Affect Civilians With a History of Chronic Pain? An Observational Study / I. Burmistr et al. European Journal of Pain. 2025. Vol. 30, No. 1. e70185. URL: https://doi.org/10.1002/ejp.70185

8. Vlaeyen J. W. S., Crombez G., Linton S. J. The fear-avoidance model of pain. PAIN. 2016. Vol. 157, no. 8. P. 1588-1589.

НЕВИЗНАЧЕНА ВТРАТА ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН: СПЕЦИФІКА ПЕРЕЖИВАННЯ ТА ПІДТРИМКИ

Павленко Ганна Володимирівна (м. Харків)

ORCID ID 0000-0001-6028-4779

Повномасштабна війна зробила зникнення безвісти масовим досвідом українського суспільства. За даними Уповноваженого з питань осіб, зниклих безвісти за особливих обставин, на початок 2026 року Єдиний реєстр містив понад 90 тисяч записів, більшість із яких стосується військовослужбовців. За

кожним записом стоїть родина, яка тривалий час живе між надією та горем. Попри масштаб явища, психологічні механізми такого переживання та моделі допомоги в українському науковому просторі досліджені недостатньо, особливо на емпіричному рівні [1; 2]. Це зумовлює актуальність осмислення невизначеної втрати як окремого психологічного феномену.

Мета тез: розкрити психологічну сутність невизначеної втрати, окреслити специфіку її переживання родинами зниклих безвісти та узагальнити засади психологічної підтримки.

Поняття невизначеної (неоднозначної) втрати запровадила П. Босс. Йдеться про втрату, за якої немає ясності, чи жива близька людина, і тому неможливо ні завершити горювання, ні повернутися до попереднього життя [4]. Дослідниця розрізняє два типи такої втрати: фізичний, коли людина фізично відсутня, але психологічно присутня в родині, та психологічний, коли людина фізично поруч, але психологічно «відсутня» (деменція, тяжкі психічні розлади). Зникнення безвісти на війні є класичним прикладом фізичного типу. Українські дослідники наголошують, що межі цих типів нині розширюються, а саме поняття постає парасольковим, адже об'єднує тривалу психотравматизацію та затяжне горювання [5]. Теоретичний огляд Ю. Розмирської та І. Глової підкреслює ключову суперечність феномену: фізична відсутність поєднується з психологічною присутністю близької людини [3].

Специфіку переживання невизначеної втрати, на нашу думку, доцільно описати через кілька взаємопов'язаних вимірів.

1. Когнітивно-смисловий вимір. Людина змушена одночасно утримувати взаємовиключні уявлення: надію на повернення і усвідомлення можливої загибелі. За І. Крицькою, у дружин зниклих безвісти це набуває форми хронічного когнітивного дисонансу, що дестабілізує систему смислів і блокує адаптацію [1].

2. Емоційний вимір. Горе не може розгорнутися повною мірою, бо для нього немає «офіційної» підстави; воно наче застигає. Характерні тривожність, провина, апатія, розлади сну, хвилеподібне посилення

переживань у пам'ятні дати та свята [2]. Емпіричне дослідження 45 жінок, чиї чоловіки або партнери зникли безвісти, виявило високий рівень тривожності у 62 % учасниць, а депресивну симптоматику середнього, вираженого чи важкого рівня в 75 % [1].

3. Ідентичнісний і родинний вимір. Невизначеність поширюється на ролі в сім'ї: жінка не знає, чи вона дружина, чи вдова; дитина живе в очікуванні батька, якого немає поруч. Межі родини стають розмитими, а рішення щодо майбутнього відкладаються на невизначений строк.

4. Соціальний вимір. Втрата без підтвердження не має суспільних ритуалів прощання і часто не отримує визнання оточення. Таке «непризнане горе» підсилює ізоляцію та знижує стійкість особистості [5]. Родичі нерідко самі уникають контактів, бо відчувають, що радість чи звичайне життя ніби зраджують пам'ять зниклого [2].

Виходячи з цього, психологічна підтримка родин зниклих безвісти має ґрунтуватися на кількох засадах. По-перше, необхідно змістити мету допомоги. П. Босс підкреслює, що джерело страждання, тобто сама невизначеність, лежить поза людиною і її родиною [4]. Тому завданням фахівця є не «завершення» горя, а допомога в тому, щоб навчитися жити повноцінно попри відсутність відповідей. Важливо називати пережите: сам факт пояснення, що це невизначена втрата, знімає частину провини та відчуття «ненормальності» власних реакцій. По-друге, змістовим орієнтиром може слугувати модель П. Босс, що охоплює шість напрямів роботи: пошук сенсу, відновлення відчуття контролю, перегляд ідентичності, нормалізацію амбівалентних почуттів, переосмислення прив'язаності та віднайдення нової надії [4]. По-третє, на практичному рівні ефективними є нормалізація емоцій, підтримка щоденних рутин, тілесні техніки саморегуляції, збереження соціальних зв'язків та своєчасне звернення до фахівців [2]. Особливу цінність мають групи підтримки, де людина зустрічає тих, хто розуміє її досвід без пояснень. По-четверте, допомога має бути міждисциплінарною та довготривалою, із залученням психологів, соціальних працівників, капеланів і

громадських організацій [2]. Для освітньої реальності це означає потребу готувати педагогів і психологів закладів освіти до роботи з дітьми та студентами, чиї близькі зникли безвісти, а також формувати в освітньому середовищі культуру визнання цієї втрати.

Отже, невизначена втрата є особливим психологічним феноменом, у якому поєднуються ознаки травми та затяжного горя, а провідним чинником страждання виступає сама невизначеність. Її переживання охоплює когнітивний, емоційний, ідентичнісний і соціальний виміри та супроводжується високим ризиком тривожних і депресивних розладів. Психологічна підтримка має спрямовуватися не на завершення горя, а на розвиток здатності жити з невизначеністю, зберігаючи зв'язок зі зниклою людиною та з власним життям.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в емпіричному вивченні переживання невизначеної втрати дітьми та підлітками, а також у розробленні програм супроводу таких здобувачів освіти.

Примітка щодо використання цифрових інструментів. Системf штучного інтелекту Gemini (Google) використовувалися як допоміжний інструмент редакторського супроводу для структурування та стилістичного коригування тексту. Постановка проблеми, інтерпретація результатів та формулювання висновків належать виключно автору.

Список використаних джерел

1. Крицька І. Стан невизначеності як стресогенний чинник у психологічному функціонуванні дружин військовослужбовців. Вісник Харківського національного університету внутрішніх справ. 2026. Спецвип. С. 307–317. DOI: https://doi.org/10.32631/v.2026.Spec.Iss.21.

2. Попелюшко Р., Дзяна Ю. Психологічна допомога родичам військових, які зникли безвісти. Psychology Travelogs. 2025. № 3. С. 27–35. DOI: https://doi.org/10.31891/PT-2025-3-3.

3. Розмирська Ю., Глова І. Невизначена втрата у контексті вимушеної сепарації та вимушеного усиновлення. Психологічні перспективи. 2023. Вип. 42. С. 172–181. DOI: https://doi.org/10.29038/2227-1376-2023-42-roz.

4. Boss P. Families of the missing: psychosocial effects and therapeutic approaches. International Review of the Red Cross. 2017. Vol. 99, No. 2. P. 519–534. DOI: https://doi.org/10.1017/S1816383118000140.

5. Zasiekina L., Abraham A., Zasiekin S. Unambiguous definition of ambiguous loss: exploring conceptual boundaries of physical and psychological types through content analysis. East European Journal of Psycholinguistics. 2023. Vol. 10, No. 2. P. 182–195. DOI: https://doi.org/10.29038/eejpl.2023.10.2.zas.

ПСИХОЛОГІЧНІ МОБІЛЬНІ ЗАСТОСУНКИ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПСИХОПРОФІЛАКТИКИ ТА ПСИХОЛОГІЧНОЇ САМОДОПОМОГИ

Берлюта Ольга Валентинівна (м. Київ)

Павленко Марина Сергіївна (м. Київ)

ORCID ID 0000-0003-2177-5000

Поруч з ключовими складовими ефективної психологічної допомоги, такими як, людський контакт, емпатія та врахування індивідуальних особливостей, застосування штучного інтелекту у сфері психічного здоров’я відкриває можливості для раннього виявлення психічних розладів, персоналізації психологічної допомоги та підвищення її доступності. Серед перспективних інструментів особливе місце посідають цифрові сервіси й чат-боти, які можуть забезпечувати психологічну підтримку та сприяти своєчасному зверненню по допомогу. Науковиця Садех-Шарвіт С. та співавтори (2023) зазначають, що технології штучного інтелекту доцільно використовувати як доповнення до роботи фахівця: для аналізу великих масивів даних, підтримки клінічних рішень, персоналізації втручань та зменшення адміністративного навантаження. Водночас штучний інтелект не може повною мірою відтворити емпатійну взаємодію та професійне розуміння психологічних нюансів. Перспективним напрямом може бути не заміщення фахівця штучним інтелектом, а модель співпраці людини й технології, у якій цифрові інструменти підсилюють можливості психолога та підвищують доступність і ефективність допомоги [1].

Науковці Чін Х., Сонг Х., Бек Г (2023) вивчали можливості чат-ботів для емоційної підтримки у різних культурних середовищах. Аналіз великого масиву взаємодій із чат-ботом SimSimi засвідчив потенціал таких технологій для вивчення особливостей емоційних проявів, забезпечення підтримки та сприяння психічному благополуччю користувачів. Інший напрям представлено дослідженням Тейт А., Маккейб Р., Ларссон Х., Лундстрьом С., Ліхтенштайн П., Куя-Халкола Р. (2020), у якому методи машинного навчання застосовувалися для прогнозування проблем психічного здоров'я в підлітковому віці. Розроблена модель ще не була придатною для безпосереднього клінічного використання, результати підтвердили перспективність машинного навчання для раннього визначення груп ризику та подальшого розвитку прогностичних моделей [2].

Психологічні втручання на основі мобільних застосунків є доступним і масштабованим інструментом підтримки психічного здоров'я, що може сприяти подоланню бар'єрів, пов'язаних із недостатньою доступністю фахівців, стигматизацією, географічними та економічними обмеженнями, що дають змогу надавати доказово обґрунтований психологічний контент у зручному для користувача форматі та реалізовувати як керовані фахівцем, так і самостійні втручання. Систематичний огляд і метааналіз Гонсалес-Роблес А., Ромеро-Феррейро В., Рока П., Родрігес-Хіменес Т., Діас-Гарсія А (2026), що охопив 11 рандомізованих контрольованих досліджень за участю 2915 дорослих, засвідчив, що мобільні психологічні втручання сприяють зниженню загального психологічного дистресу та депресивної симптоматики, а також забезпечують невелике покращення якості життя. Водночас автори не виявили статистично значущого впливу на симптоми тривоги та звернули увагу на вищу частоту припинення участі у користувачів застосунків [3].

Мобільні застосунки є окремим напрямом цифрових втручань у сфері психічного здоров'я, оскільки забезпечують постійний доступ до психологічних ресурсів безпосередньо через смартфон та можуть інтегруватися у повсякденне життя користувача, забезпечувати регулярну

взаємодію, моніторинг емоційного стану та оперативний зворотний зв’язок, що може створити додаткові можливості для формування навичок саморегуляції, психологічної самодопомоги та профілактики емоційних труднощів [3].

Попри зростання використання чат-ботів у сфері психічного здоров’я, їх практичне застосування супроводжується низкою проблем. Науковець Альразак А. та співавтори (2019) звертають увагу на складність алгоритмів штучного інтелекту та недостатню прозорість процесу формування рекомендацій чат-ботами. Особливого значення набувають питання безпеки, оскільки некоректні або недоречні відповіді можуть мати негативні наслідки для користувачів. Подальший розвиток чат-ботів для психологічної підтримки потребує стандартизованих критеріїв оцінювання, алгоритмічної прозорості, належного захисту даних та емпіричного підтвердження ефективності й безпечності [4]. Мобільні застосунки мають значний потенціал як інструмент психопрофілактики, психологічної самодопомоги та доповнення професійної психологічної допомоги, однак їх ефективність залежить від якості змісту, залученості користувачів, врахування етичних аспектів, захисту конфіденційності персональних даних, наукової обґрунтованості та безпеки даних технологій.

Список використаних джерел:

1. Sadeh-Sharvit S., Kemp T. D., Horton S. E., Hefner J. D., Berry J. M., Grossman E., Hollon S. D. Impact of an artificial intelligence platform for behavioral interventions on symptoms of depression and anxiety: a randomized clinical trial. Journal of Medical Internet Research. 2023. Vol. 25. https://doi.org/10.2196/46781

1. Dehbozorgi R., Zangeneh S., Khooshab E., Hafezi Nia D., Hanif H. R., Samian P., Yousefi M., Haj Hashemi F., Vakili M., Jamalimoghadam N., Lohrasebi F. The application of artificial intelligence in the field of mental health: a systematic review. *BMC Psychiatry*. 2025. Vol. 25. Article 132. https://doi.org/10.1186/s12888-025-06483-2

2. González-Robles, A., Romero-Ferreiro, V., Roca, P., Rodríguez-Jiménez, T., & Díaz-García, A. (2026). Mobile app-based psychological interventions for depression and anxiety in primary care: A systematic review and meta-analysis. General Hospital Psychiatry, 100, 62–71. https://doi.org/10.1016/j.genhosppsych.2026.03.008

3. Son J. S., Ha B. G., Park S. та ін. Systematic review and meta-analysis of chatbots in the management of depressive and anxiety symptoms. *npj Digital Medicine*. 2026. Vol. 9. Art. 377. https://doi.org/10.1038/s41746-026-02566-w

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ МОРАЛЬНО – ЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГА

Павлик Наталія Василівна (Київ)
ORCID ID 0000-0001-8261-1507
Купальний Владислав Юрійович (Київ)
ORCID ID 0009-0007-9782-0257

Морально – етична культура є основою психологічної культури сучасного вчителя. Це система психологічних знань, умінь, цінностей і особистісних якостей, що забезпечують педагогу внутрішню рівновагу, гармонійний особистісний розвиток та ефективну взаємодію з іншими людьми.

Психологічна культура педагога здійснює загально гармонізуючий вплив на розвиток самого педагога й сприяє ефективності його професійної діяльності. Вона є основою виховання людини моральної, духовної, людини, що здатна творити благо.

Найвищий рівень психологічної культури є духовністю, що включає в себе щире прагнення до пізнання самого себе і служіння іншим людям. Критеріями високого рівня морально – етичної культури педагога виступають: емпатія, доброзичливість, емоційна стійкість, витримка, почуття міри, тактовність, самоконтроль, здатність до активного слухання, конструктивного спілкування, розв’язання конфліктів,.

При розгляді морально-етичної культури ми будемо спиратися на християнське розуміння моральності. Є різні поняття: мораль і моральність. Мораль – це зовнішні норми, які регулюють взаємини людей. Наприклад, моральний імператив Канта: стався до людей так, як ти хочеш, щоб вони ставилися до тебе. Начебто усі з ним згодні, але далеко не завжди вдається

вчиняти у житті так, як треба. Про цю «роздвоєність» особистості писав ще апостол Павло в посланні до римлян: «Добра, якого хочу, не роблю, а зло, якого не хочу, роблю. Це вже не я роблю, але гріх, що живе в мені» [1].

Отже, мораль – це зовнішні норми, які людина може розуміти, але не вчиняти згідно них. А *моральність* – це внутрішня психологічна якість, яка спонукає людину творити добро і вчиняти морально. Тож, *моральність* означає здатність до диференціації добра й зла, схильність волі до здійснення добра й відрази від зла. Першоосновою розвитку моральності є *моральне почуття* (здатність до розрізнення добра й зла), яке визначає *моральну потребу* (прагнення до добра й відразу від зла). Вона виражається (як багаторазово повторюване моральне почуття) у *моральному законі*, який спрямовує волю людини в русло добра на здійснення моральних вчинків.

Моральний закон загальний, так само як і всі фізичні закони, але до його виконання людина тільки *запрошується на добровільних підставах*. Невиконання морального закону не скасовує його, він постійно дає про себе знати через прояви *совісті*. Вона може знаходитись у різних станах: від доброї, здорової совісті до стану «спаленої совісті», яка робить людину духовно нечутливою. В залежності від свого стану совість має нормувати поведінку людини. Функції совісті: *самоусвідомлення* й *самоконтролю* (оцінка власних учинків з точки зору моральності; здійснення дій, що відповідають моральним цінностям; зміна своєї поведінки відповідно до уявлень про моральність; відмова від здійснення вчинків, що не відповідають моральності).

Моральність відповідає за формування *моральних ставлень* – позитиву, поваги, довіри. Моральні ставлення до себе проявляються у скромності, гідності; до людей – у повазі, довірі; до справи – у терплячості, відповідальності; до духовного світу – у совісності, любові. Позитивне прийняття людей, ситуацій зумовлює почуття безумовної цінності будь-якої людини, орієнтацію на кращі її якості [3].

Дослідники визначають декілька етапів (рівнів) морального розвитку особистості: *передконвенціональний* рівень – характеризується спрямованістю

на зовнішні впливи (увага фокусується на заохоченні або покаранні); *конвенціональний* рівень – спрямованість на ставлення з боку навколишніх (особливе значення надається правилам, соціальним нормам); і *принциповий* – вищий рівень, на якому людина прагне до вищих духовно-моральних цінностей сповідуючи принципи справедливості, святості людського життя, які мають більшу вагу, ніж соціальні норми [6].

Аналогічні рівні морального розвитку визначає З. К. Столиця: *моральність егоїзму* (проявляється у здійсненні зовні моральних вчинків на основі корисливих, егоїстичних мотивів: страху, необхідності, задоволення й ін.); *моральність симпатії* (моральні дії за мотивами привабливості людини або співпереживання); і *вища моральність, яка має* на меті загальне благо, відповідальність, свободу й проявляється у свідомій моральній діяльності людини [5].

Несформованість духовно-моральної сфери зумовлює розвиток різноманітних дисгармоній особистості. Представники медичної психології стверджують, що при всіх формах патогенного розвитку особистості мають місце дефекти саме моральної сфери.

Про зв'язок патогенного особистісного розвитку з порушеннями моральної сфери пише представник сучасної психіатрії О.М.Морозов, говорячи про феномен «морального ателіозу» (грець. – незавершеність, неповноцінність). Ґрунтуючись на клінічному досвіді вивчення механізмів патогенного особистісного розвитку, він дійшов висновку, що аморальність – це «артефакт природи, ознака порушення природного біопсихосоціального розвитку людини, де моральний дефект є основним патологічним проявом» [2]. Дослідження О.М. Морозова показали, що дефекту моральної сфери – моральному ателіозу, який проявляється у відсутності совісті, сорому – відповідає вроджена або придбана неповноцінність головного мозку. Моральний ателіоз – стійка моральна патологія проявляється на психологічному рівні у вигляді наступних феноменів: «ателіоз емоцій», що сприяє розвитку егоцентризму, коли поведінку визначають невмотивоване

почуття суперництва й бажання самоствердження; «ателіоз волі», що проявляється у нездатності до тривалої зосередженості на праці, перевазі гедоністичної мотивації, у спотвореності потягів, девіаціях сексуальної поведінки, у підвищенні асоціальної активності (плітки, інтриги); «ателіоз мислення», що являє собою сурогат інтелекту у сполученні з поверхневістю розуму, несамокритичністю, хитрощами, що презентують себе у нещирості, маніпулятивності. Відхилення соціальної орієнтації при моральному ателіозі характеризується інфільтрацією всього психічного ладу людини егоїстичними установками, які зорієнтовані на задоволення інфантильно-гедоністичних потреб.

Отже, важливим фактором формування особистісних дисгармоній є *несформованість моральної сфери*, яка проявляється в нечутливості людини до моральності, несформованості моральних ставлень, слабкості морально-вольової саморегуляції, нездатності до відповідальності, до здійснення морального вибору, до прояву вищих духовних почуттів.

Морально-етична культура особистості створює ціннісне підґрунтя для розвитку здатності до розв’язання *моральних дилем* – ситуацій складного вибору, коли будь-яке рішення призводить до негативних наслідків або порушує одну з моральних норм. При розв’язанні моральних ділем вибір базується на пріоритеті цінностей, часто вимагаючи компромісу з власною совістю або прийнятими етичними стандартами. Ключовими особливостями моральних дилем є:

- *Відсутність ідеального рішення***:** будь-який варіант дій має високу ціну.
- *Конфлікт цінностей***:** існує суперечність між обов'язком і справедливістю.
- *Вимушений вибір***,** коли неможливо залишитися осторонь (недієвість також є певним рішенням).

Приклади моральних дилем:

- Дилема вагонетки**:** чи варто перемкнути стрілку, щоб врятувати п'ятьох людей, але вбити одного?
- *Дилема Робіна Гуда***:** чи є виправданою крадіжка, задля того, щоб допомогти нужденним або врятувати життя?
- *Дилема інформатора***:** чи варто повідомити про правопорушення на роботі, що призведе до звільнення колег, або промовчати, ставши співучасником?
- *Медичні дилеми***:** Кого слід врятувати, якщо є лише одна доза ліків для двох пацієнтів?

Це складні ділеми, й прийняття рішень залежить від моральних переконань і духовного розвитку особистості. Психологічними механізмами духовного розвитку є: особистісна рефлексія, децентрація (подолання власного егоцентризму), трансценденції (здатність виходити за межі власного «Я») та усвідомлення загальної єдності Всесвіту і людства [4]. Актуалізований духовний потенціал визначається цілісністю духовно-моральних і вольових якостей, зумовлює комплексний розвиток моральної саморегуляції (духовно-морального самоусвідомлення, почуттєво-ціннісного ставлення та морально вольового самоконтролю) та активізує процес духовно-моральної самоактуалізації особистості педагога.

Список використаних джерел

1. Біблія. Святе Письмо Старого та Нового Завіту (2021) / пер. І. Огієнка. – Київ : Українське Біблійне Товариство. – 1286 с.

2. Морозов О.М. (2002). Моральний ателіоз. Архив психіатрії. № 4 (31). – С. 133-139.

3. Павлик Н.В. (2023). Гармонізація психологічного здоров’я педагога Нової української школи : Монографія. – Київ: ФОП Паливода А.В. 2023. – 170 с. – URL: https://lib.iitta.gov.ua/732213/1/Монографія%20пс.здор.24.10.22.pdf – Режим доступу: http://ipood.com.ua/e-library/monografi/garmonizaciya-psihologichnogo-zdorovya-pedagoga-novo-ukransko-shkoli/

1. Помиткін Е. О. (2009). Психологічні закономірності та механізми духовного розвитку дітей і молоді : дис. … д-ра психол. наук: 19.00. 07. – К.,. – 556 с.

2. Столиця З.К. (1903). Виховання моральності. – 193 с.

3. COLBY L., KOHLBERG L., GIBBS J. and LIBERMAN M. (1995). A Longitudinal Study of Moral Judgment, Monographs of the Society for Research in Child Development. – New York. – pp. 30-34.

ЧИ МОЖУТЬ ГЕНЕРАТИВНІ МОДЕЛІ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ БУТИ ІНСТРУМЕНТАМИ СЕНСОТВОРЕННЯ В УМОВАХ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ?

Панко Євгенія Вікторівна
ORCID ID 0009-0004-2805-995X

Сучасне українське суспільство живе в період швидких та глибоких змін, які змушують переглядати погляди на безпеку та власне майбутнє. Війна, постійні тривоги, знищення робочих місць, невизначеність та швидкий розвиток технологій ускладнюють планування в довгостроковій перспективі, позбавляють відчуття стабільності, а втрата власних опор вимагає переосмислювати свій подальший життєвий шлях. В освітньому середовищі ці труднощі можуть посилюватися через дистанційне навчання й обмежені можливості відчути належність до студентської спільноти. В цих умовах генеративні моделі штучного інтелекту (ChatGPT, Claude, Gemini та ін.) стають доступними інструментами, до яких можна звернутися по інформацію, підтримку або допомогу в осмисленні власного досвіду.

Мета роботи — теоретично розглянути, за яких умов взаємодія з генеративним ШІ може підтримувати сенсотворення, а за яких підміняти самостійне осмислення. Під сенсотворенням у цих тезах розуміємо осмислення людиною власного досвіду, його зв’язку з особистими цінностями та подальшим життєвим вибором.

Відповідно до екзистенційного підходу Франкла В. [2], воля до сенсу є фундаментальною орієнтацією людського психологічного життя та своєрідною навігаційною силою, що допомагає зберігати цілісність перед обличчям невизначеності та страждань. Для розгляду взаємодії з ШІ це порушує питання: яку частину роботи з осмислення власного життя людина

може здійснювати за допомогою технології, зберігаючи відповідальність за свої рішення?

У запропонованому Стегером М. [5] опитувальнику сенсу життя (MLQ) виокремлюються два самостійні виміри: *наявність сенсу* (*Presence of Meaning*) та *пошук сенсу* (*Search for Meaning*). Його дослідження показують, що вища наявність сенсу життя пов'язана з психологічним благополуччям та нижчим рівнем психологічного дистресу, тоді як пошук сенсу є окремим виміром, характер якого може залежати від контексту та супроводжуватися як позитивними, так і негативними психологічними наслідками. Людина може багато розмірковувати про своє майбутнє, проте ще не мати зрозумілих для себе орієнтирів.

У систематичному огляді Кронбаха Г. та співавторів узагальнено 20 досліджень і виокремлено 28 психологічних механізмів, пов’язаних із використанням ШІ та переживанням сенсу [3]. Автори розглядають як ризики послаблення автономії, так і можливості підтримки самостійної діяльності. Водночас вони наголошують, що повний причинний ланцюг від використання ШІ через конкретні психологічні механізми до змін осмисленості життя ще не перевірений.

Одним із описаних у літературі ризикових механізмів є «екзистенційний аутсорсинг» — передача ШІ частини когнітивних, рефлексивних або творчих функцій, пов'язаних із формуванням власної позиції та смислу. Теоретично можна припустити, що надмірне делегування ШІ когнітивної та творчої діяльності може впливати на два з трьох компонентів переживання сенсу [4] — когерентність власного досвіду та відчуття особистої значущості, оскільки обидва пов'язані з активним осмисленням досвіду та усвідомленням власної ролі в ньому.

Сучасні технології не стають замінником мислення чи сенсу, а навпаки, можуть створювати умови для саморефлексії, розвитку власної компетентності та осмислення особистого досвіду. Визначальним фактором є використання ШІ як «партнера по мисленню» чи співрозмовника у

сократівському діалозі; критичне ставлення до відповідей ШІ та розгляд альтернатив; розвиток впевненості у власній інтелектуальній компетентності та резильєнтності.

В освітньому контексті має особливе значення навчання формулюванню запитів із перевіркою інформації та обґрунтуванням власних висновків. Наприклад, завдання може передбачати порівняння відповіді ШІ з науковим джерелом, виявлення суперечностей і пояснення власного рішення. Важливо також враховувати, на що спрямовується вивільнений час: на глибше осмислення матеріалу, обговорення, творчість або необхідне відновлення сил.

Водночас висока академічна активність сама по собі не гарантує переживання сенсу, особливо якщо супроводжується соціальною ізоляцією. Дослідження студентської молоді [1] показало, що негативний зв’язок самотності з осмисленістю життя був сильнішим у студентів із вищою академічною залученістю. Цей результат застерігає від припущення, що інтенсивне навчання саме собою компенсує самотність. Тому освітні рекомендації щодо ШІ мають враховувати можливості спілкування, підтримки та участі у студентській спільноті.

Отже, генеративні моделі ШІ можуть бути інструментами сенсотворення, якщо взаємодія з ними допомагає людині осмислювати власний досвід, уточнювати цінності та самостійно приймати рішення. Важливо, щоб за отриманими відповідями залишалася власна позиція людини та відповідальність за її втілення. Як зазначав Франкл В., людина формує не лише перебіг свого життя, а й саму себе [2]. У цьому контексті значення має й те, як саме ми використовуємо ШІ: які можливості розвиваємо, які рішення залишаємо за собою та як переносимо результати роздумів у власні дії.

Запропоноване розмежування потребує емпіричної перевірки, зокрема в умовах української вищої освіти. Центральним орієнтиром залишається збереження авторства людини щодо власного життя — її волі до сенсу та відповідальності за його втілення.

Примітка щодо використання цифрових інструментів. Системи штучного інтелекту (ChatGPT (OpenAI)) використовувалися як допоміжний інструмент редакторського супроводу для структурування та стилістичного коригування тексту. Постановка проблеми, інтерпретація результатів та формулювання висновків належать виключно автору.

Список використаних джерел

1. Cui M., Chen X., Sun P., Ma K., Xu X., Yan L. The impact of loneliness on university students' attitudes toward generative AI: the mediating role of meaning in life and the moderating roles of academic engagement and gender. *Current Psychology*. 2026. Vol. 45. Art. 116. DOI: https://doi.org/10.1007/s12144-025-08646-6

1. Frankl, V. E. (1967). *Psychotherapy and existentialism: Selected papers on logotherapy*. Washington Square Press.

2. Kronbach G., Hidayat A., Wulandari M. Artificial intelligence and meaning in life: a systematic literature review of psychological mechanisms. *Cogent Psychology*. 2026. Vol. 13, No. 1. Art. 2715699. DOI: https://doi.org/10.1080/23311908.2026.2715699

3. Martela F., Steger M. F. The three meanings of meaning in life: distinguishing coherence, purpose, and significance. *The Journal of Positive Psychology*. 2016. Vol. 11, No. 5. P. 531–545. DOI: https://doi.org/10.1080/17439760.2015.1137623

4. Steger M. F., Frazier P., Oishi S., Kaler M. The meaning in life questionnaire: assessing the presence of and search for meaning in life. *Journal of Counseling Psychology*. 2006. Vol. 53, No. 1. P. 80–93. DOI: https://doi.org/10.1037/0022-0167.53.1.80

ПСИХОЛОГІЧНІ РЕСУРСИ ОСОБИСТОСТІ ЯК ЧИННИКИ СТІЙКОСТІ ТА АДАПТАЦІЇ В УМОВАХ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Панчук Наталія Петрівна (Кам'янець-Подільський)

ORCID ID 0000-0001-9090-6073

Панчук Олег Петрович (Кам'янець-Подільський)

ORCID ID 0000-0001-9090-6073

Сучасний освітній простір характеризується високою динамічністю, нестабільністю і невизначеністю, що зумовлює необхідність пошуку психологічних ресурсів для забезпечення стійкості та адаптивного розвитку

особистості. Психологічні ресурси не лише сприяють подоланню актуальних труднощів, а й створюють основу для активного та адаптивного функціонування особистості в ситуаціях невизначеності. Оскільки освітнє середовище може виступати як джерелом додаткового психологічного навантаження, так і простором підтримки, розвитку та відновлення ресурсного потенціалу здобувачів освіти, дослідження психологічних ресурсів особистості в умовах невизначеності освітнього простору є важливим напрямом психологічної науки, оскільки дає змогу глибше зрозуміти механізми адаптації особистості та визначити психологічні умови підтримки її стійкості та розвитку.

Теоретико-методологічним підґрунтям розгляду цієї проблеми є наукові положення С. Д. Максименка. У парадигмі життєстворення вчений розглядає особистість у динаміці її становлення, наголошуючи, що «особистість можна зрозуміти лише як таку, котра безперервно розвивається. Розвиток є формою існування особистості...» [1, с.8]. Важливим є також положення про особистість як «саморух унікальної цілісності» [1, с.9], що акцентує увагу на внутрішніх рушійних силах її розвитку, які забезпечують не просто незмінний перебіг, а й розвиток людини як особистості [1]. У контексті ідей С. Д. Максименка психологічні ресурси доцільно розглядати не лише як засоби подолання труднощів, але і як потенціал, пов’язаний із розвитком, саморухом та активністю особистості в різних життєвих обставинах.

Важливим для розуміння ресурсності є положення С. Д. Максименка про механізми розвитку особистості. Учений підкреслював, що особистість не просто зазнає впливу діяльності, а розвиває себе за допомогою власної діяльності, що становить сутність саморозвитку. «В людини форми і зміст активності є адекватними сторонами розвиваючої свідомості (теоретична, естетична, етична активність)» [2, с.18].

С. Д. Максименко розглядає навчання як процес, пов’язаний із розвитком особистості. «Протиріччя розв’язуються за допомогою діяльності і приводять до утворення властивостей і якостей особистості. Детермінантою

внутрішніх протиріч виступають процеси навчання і виховання. Вони сприяють виникненню й успішному подоланню таких протиріч у житті підростаючої особистості» [3, с.78]. «Керування розвитком – специфічними силами розвитку, що рухаються, – задача більш складна, ніж керування засвоєнням знань» [3, с.75]. «Дитина перебуває в середовищі, яке вчить її тому, з чим вона постійно контактує. У цьому зв'язку виникають нові вимоги задачі в пізнавальній діяльності і нові засоби їхнього розв'язання, про які дитина дізнається від дорослих та ровесників. Усе це відбувається в процесі навчання» [3, с.76]. Такий підхід є особливо значущим для аналізу сучасного освітнього простору, оскільки навчання в умовах невизначеності має забезпечувати не лише засвоєння знань, а й розвиток здатності особистості до активного опанування нових ситуацій, саморегуляції та самостійного розв'язання проблем.

С. Д. Максименко, К. С. Максименко та М. В. Папучі підкреслюють, що «основною умовою цілеспрямованого формування особистості виступає організована системність навчальної діяльності», «розвиток особистості як системної психіки відбувається в різних видах діяльності, зокрема і в процесі освоєння нових видів пізнавальної діяльності, насамперед, у навчальній» [4, с. 15]. Згідно думки науковців, «цілісність особистості проявляється в її здатності до саморозвитку, самовизначення, свідомої предметної діяльності і саморегуляції, до створення свого унікально-го внутрішнього світу. Тому в особистості формуються принципово нові механізми, які свідомо управляються самою людиною і забезпечують самодетермінацію» [4, с. 18].

Отже, теоретичний аналіз праць С. Д. Максименка дає підстави розглядати психологічні ресурси особистості як динамічний потенціал, пов'язаний із її активністю, саморозвитком, самовизначенням і саморегуляцією. В умовах невизначеності освітнього простору актуалізація цих можливостей сприяє збереженню суб'єктності особистості, її адаптивному функціонуванню та подальшому розвитку. Відповідно, психологічна підтримка в освітньому середовищі має бути спрямована не

лише на зниження негативного впливу складних обставин, а й на створення умов для розвитку та зміцнення ресурсного потенціалу особистості.

Список використаних джерел

1. Максименко С. Д. Психологія особистості: парадигма життєстворення. *Психологія і суспільство*. 2006. № 4. С. 8–52. URL: http://dspace.tneu.edu.ua/handle/316497/30035

2. Максименко С. Д. Механізми розвитку особистості. *Проблеми сучасної психології*. 2018. Вип. 40. С. 7–23. DOI: https://doi.org/10.32626/2227-6246.2018-40.7-23

1. Максименко С. Д. Генетична психологія учіння людини: монографія. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2017. 206 с.

2. Максименко С. Д., Максименко К. С., Папуча М. В. Системність психіки людини і психології навчання. *Вища освіта України*. 2020. № 2 (77). DOI: 10.31392/NPU-VOV.2020.2(77).04

ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА ФАХІВЦІВ ДОПОМАГАЮЧИХ ПРОФЕСІЙ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ В УМОВАХ ВІЙНИ

Парфенюк Олена Михайлівна (м. Київ)

ORCID ID 0009-0004-0638-1454

Війна стала спільним травматичним досвідом українського суспільства. На відміну від класичних моделей посттравматичного стресу, орієнтованих на одноразову завершену подію, досвід українців є досвідом тривалого, незавершеного травматичного стресу – постійного перебування під загрозою, що не має визначеного кінця; до нього додаються втрати, вимушене переміщення та моральна травма, пов’язана зі свідченням або вчиненням дій, що суперечать власним моральним переконанням [1].

Повномасштабна війна перетворила освітній простір України на середовище хронічної невизначеності, в якому спеціалісти допомагаючих професій забезпечують навчання та підтримують інших, перебуваючи в тих самих умовах загрози. Цей «подвійний тягар», поєднання власного травматичного досвіду з професійним обов’язком утримувати стан інших, розглядається як ключовий чинник ризику вигорання та посттравматичних проявів, а отже, і як загрозу якості освітнього процесу.

Головним інструментом праці фахівців допомагаючих професій є власна особистість: емпатія, здатність витримувати чужий біль і залишатися в контакті з людиною, яка страждає. Асиметрична «емоційна праця» наражає його на ризик вторинної травматизації та самознецінення, тому вигорання тут не ознака слабкості, а закономірний наслідок структури діяльності без системної підтримки.

Методологічно близьким є підхід Максименка С.Д., який розглядає особистість як саморозвивальну цілісність, основою якої є суперечлива єдність біологічного і соціального спрямованого на іншу людину [2]. Маслюк А.М., аналізуючи психологічну підтримку суб'єктів освітнього простору під час війни, відмічає, що «сенс життя є тим життєдайним джерелом, що б'є, незважаючи на найжахливіші травмуючі ситуації в яких знаходиться людина» [3, с. 8]. З цього ракурсу сенс розглядається не як окремий рівень, а як наскрізний ресурс, який відновлюється або непомітно вичерпується на тілесному, психологічному та організаційному рівнях.

Водночас в умовах тривалої загрози навіть збережена здатність до сенсу потребує опори: тілесної регуляції, способів подолання стресу та організаційних умов, які можуть підтримувати психологічний ресурс фахівця. Саме на цих рівнях зосереджено авторську інтегративну трирівневу модель психологічної підтримки фахівців допомагаючих професій. Відповідно до моделі, стресова реакція розгортається одночасно на нейрофізіологічному (мікро-), психологічному (мезо-) та соціально-організаційному (макро-) рівнях, тому підтримка, адресована лише одному з них, як правило, має короткотривалий ефект.

На мікрорівні модель спирається на полівагальну теорію Порджеса С. [5] та похідну від неї схему «Світлофор» («зелений» – безпека й соціальна залученість, «жовтий» – мобілізація, «червоний» – зациспеніння чи колапс). Ключовим конструктом є інтероцептивна усвідомленість – здатність помічати тілесні сигнали й ставитися до них без тривоги та уникнення. На мезорівні використано засади когнітивно-поведінкової терапії та травмотерапії:

адаптивний і дезадаптивний копінг (зокрема смислове оцінювання ситуації) трактуються як проміжна ланка між тілесною реакцією та клінічними наслідками. На макрорівні враховано трикомпонентну модель професійного вигорання Маслач К. [4] та моделі Червоного Хреста щодо підтримки спеціалістів допомагаючих професій.

Висновки. Переживання війни фахівцями допомагаючих професій має власну психологічну структуру, в якій поєднуються особистий досвід тривалого травматичного стресу та втрат і професійний обов'язок утримувати травму інших. Відповіддю на цей «подвійний тягар» не може бути ані сама лише самодопомога, ані ізольована робота з окремими симптомами; обґрунтовано доцільність інтегративної підтримки, що одночасно охоплює тілесний, психологічний та організаційний рівні. Така підтримка – не усунення наслідків війни, а відновлення умов для професійного й особистісного розвитку фахівців допомагаючих професій.

Список використаних джерел

1. Засєкіна Л., Козігора М. Крос-культурна адаптація та стандартизація шкали симптомів моральної травми. Психологічні перспективи. 2022. Вип. 39. С. 139–152. DOI: https://doi.org/10.29038/2227-1376-2022-39-zas

2. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості: монографія. Київ: КММ, 2006. 240 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/734643

3. Маслюк А. М., Литвинчук Л. М., Слободяник Н. В., Чудакова О. М. Психологічний супровід взаємодії суб'єктів освітнього простору: навч.-метод. посіб. / за ред. С.Д. Максименка. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2023. 81 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/738276

4. Maslach C., Leiter M. P. Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry. World Psychiatry. 2016. Vol. 15, No. 2. P. 103–111. DOI: https://doi.org/10.1002/wps.20311

5. Porges S. W. Polyvagal Theory: A Science of Safety. Frontiers in Integrative Neuroscience. 2022. Vol. 16. Art. 871227. DOI: https://doi.org/10.3389/fnint.2022.871227

КОПІНГ-СТРАТЕГІЇ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ У ПОДОЛАННІ СТРЕСОВИХ СИТУАЦІЙ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Пастушенко Валентина Семенівна (м. Київ)
ORCID ID 0000-0003-4477-2769

Навчальний процес не завжди відбувається так, як його планує студент. Поряд із засвоєнням матеріалу доводиться вирішувати чимало організаційних питань, виконувати завдання з різних дисциплін, дотримуватися встановлених термінів. Коли кількість справ зростає, а часу на їх виконання бракує, навчання стає джерелом додаткового напруження. Особливо це помітно напередодні іспитів, під час підготовки доповідей, захисту робіт та очікування результатів оцінювання. У таких обставинах хвилювання може виникати навіть у тих, хто сумлінно готувався. Проте самі труднощі ще не визначають того, як людина поводитиметься далі. Хтось одразу береться шукати можливі шляхи розв’язання проблеми, хтось намагається спочатку розібратися зі своїми переживаннями, а хтось відкладає справи або шукає підтримки в інших. Саме такі відмінності у способах реагування становлять основу вивчення копінг-стратегій.

У психології поняття копінгу пов’язують із діями та внутрішніми зусиллями людини, спрямованими на подолання обставин, які вона сприймає як складні або напружені. Досить широкий перелік відповідних способів поведінки представили C. S. Carver, M. F. Scheier та J. K. Weintraub (1989). До нього увійшли активне подолання труднощів, планування подальших дій, звернення по підтримку, позитивне переосмислення ситуації, прийняття, заперечення та емоційне реагування [1]. Такий підхід дає змогу розглядати копінг не як одну конкретну реакцію на стрес, а як сукупність різних способів пристосування до обставин. При цьому людина може намагатися безпосередньо змінити ситуацію, впоратися з власними переживаннями або скористатися допомогою оточення.

У повсякденному студентському житті ці відмінності можна побачити на досить простому прикладі. Перед іспитом студент розуміє, що обсяг

матеріалу значний, а часу на підготовку залишилося небагато. Він може скласти план роботи, визначити складні теми та поступово їх опрацьовувати. Інший студент спробує розібратися з матеріалом самостійно, але за потреби звернеться до викладача чи одногрупників. Є й ті, кому складно розпочати підготовку через хвилювання, тому вони постійно знаходять інші справи. Попри однакові вихідні обставини, поведінка студентів відрізняється. Відповідно, різними можуть бути й наслідки для їхнього самопочуття та результатів навчання.

На мінливість способів подолання стресу звертали увагу S. Folkman і R. S. Lazarus (1985). У своєму дослідженні вони розглядали переживання студентів під час екзаменаційного періоду, виділяючи три етапи: підготовку до іспиту, його складання та очікування результатів. Дослідники встановили, що копінг-поведінка не залишається незмінною протягом усього цього часу [2]. Такий висновок має практичне значення, оскільки психологічна ситуація студента на кожному з етапів відрізняється. Поки іспит ще попереду, людина може впливати на результат завдяки підготовці. Після його завершення можливості змінити вже зроблене практично відсутні. Тому актуальнішими стають прийняття ситуації, подолання хвилювання та очікування оцінки.

Отже, ефективність копінг-стратегії значною мірою залежить від того, у яких обставинах вона використовується. Наприклад, планування має сенс тоді, коли студент ще може організувати власну роботу та вплинути на результат. Якщо ж подія вже відбулася, постійне повернення до неї навряд чи допоможе щось змінити. У такому разі важливішим стає відновлення емоційної рівноваги та зосередження на наступних навчальних завданнях. Це свідчить про те, що пристосування до навчального навантаження передбачає не тільки вибір певного способу поведінки, а й здатність своєчасно його змінювати.

Навчальний стрес не завжди пов’язаний з окремими подіями. Іноді він формується поступово, коли протягом тривалого часу накопичуються невиконані завдання, зростає кількість вимог і скорочується можливість для відпочинку. За таких умов студент може помічати, що йому стає важче

зосереджуватися, організовувати власну діяльність та підтримувати звичний темп роботи. Взаємозв’язок академічного стресу, копінг-стратегій, навчальної мотивації та успішності досліджували C. W. Struthers, R. P. Perry та V. H. Menec (2000) [3]. Їхня робота дає підстави розглядати подолання навчальних труднощів у ширшому контексті, враховуючи не лише поведінку студента в стресових ситуаціях, а й особливості його ставлення до навчання та результати освітньої діяльності.

Однією з поширених проблем у навчанні є відкладання завдань на потім. На початку така поведінка може здаватися цілком прийнятною: студент не береться за складну роботу й на певний час перестає думати про неї. Проте невирішене завдання нікуди не зникає. Коли наближається термін його виконання, часу залишається дедалі менше, а напруження зростає. Інша ситуація виникає тоді, коли студент намагається виконувати роботу поступово, починаючи з окремих частин, які не потребують значних зусиль. За необхідності він може звернутися по роз’яснення або допомогу. Такий підхід не гарантує відсутності труднощів, однак дає змогу краще контролювати перебіг роботи й не допускати надмірного накопичення завдань.

Разом із тим не всі способи подолання стресу можна оцінювати виключно за тим, наскільки вони допомагають розв’язати проблему. Іноді змінити зовнішні обставини вже неможливо, тому основні зусилля людини спрямовуються на власний емоційний стан. Наприклад, після іспиту студент не може повернутися до ситуації та змінити свої відповіді. Проте він може проаналізувати допущені помилки, обговорити пережите з іншими або переключитися на інші справи. У такому випадку прийняття результату та емоційна підтримка можуть виявитися доречнішими, ніж повторне обмірковування кожної деталі іспиту. Таким чином, значення має не стільки назва копінг-стратегії, скільки її відповідність конкретній ситуації.

Важливу роль у подоланні навчального напруження відіграє організація власного часу. Великий обсяг роботи не обов’язково призводить до стресу,

якщо студент розуміє послідовність її виконання. Набагато складніше, коли всі завдання здаються однаково терміновими, а визначити пріоритети не вдається. У такій ситуації корисно розподілити роботу на окремі етапи. Наприклад, підготовку курсової роботи можна розпочати з пошуку наукових джерел, після цього перейти до їх опрацювання, написання основних розділів і перевірки тексту. Коли загальне завдання поділене на менші частини, легше зрозуміти, скільки часу потрібно для його виконання та які результати вже досягнуті.

На особливості студентського навчання впливає також широке використання цифрових засобів комунікації. Інформація про заняття, зміни в розкладі, терміни виконання робіт і навчальні матеріали надходить через різні платформи, електронну пошту та групові чати. Це значно спрощує доступ до потрібних відомостей, але водночас створює додаткове інформаційне навантаження. Студенту доводиться постійно стежити за повідомленнями, відповідати на них і відокремлювати важливу інформацію від другорядної. Якщо навчальна діяльність фактично не припиняється протягом дня, часу на повноцінне відновлення залишається менше. Тому вміння організовувати робочий час, визначати періоди для відпочинку та не відволікатися на кожне нове повідомлення також можна розглядати як важливі складові подолання навчального стресу.

З огляду на це, здатність студента справлятися з труднощами не варто пов’язувати лише з тим, які копінг-стратегії він використовує найчастіше. Не менш важливо, чи може він оцінити ситуацію та зрозуміти, який спосіб реагування буде доречним саме зараз. Наприклад, планування не завжди допомагає, якщо обсяг роботи об’єктивно перевищує наявні часові можливості. Так само звернення по підтримку не звільняє людину від необхідності самостійно виконувати навчальні завдання. Отже, вивчення копінг-поведінки студентів потребує врахування не лише індивідуальних особливостей, а й умов, у яких відбувається їхня навчальна діяльність.

Таким чином, копінг-стратегії посідають важливе місце у процесі подолання студентами навчальних труднощів. Вони виявляються в конкретних діях, ставленні до проблемних обставин, способах регулювання емоцій та готовності звертатися по допомогу. При цьому жоден спосіб реагування не можна вважати універсальним, адже його доцільність визначається характером ситуації та можливостями самої людини. У зв’язку з цим подальшого вивчення потребує питання про те, як використання різних копінг-стратегій пов’язане із саморегуляцією, навчальною мотивацією та психологічною стійкістю здобувачів освіти.

Примітка щодо використання цифрових інструментів. Система штучного інтелекту (**GPT-5.6 Luna, безкоштовна версія)** використовувалась як допоміжний інструмент редакторського супроводу для структурування та стилістичного коригування тексту. Постановка проблеми, інтерпретація результатів та формулювання висновків належать виключно автору.

Список використаних джерел

1. Carver C. S., Scheier M. F., Weintraub J. K. Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1989. Vol. 56, No. 2. P. 267–283.

2. Folkman S., Lazarus R. S. If it changes it must be a process: Study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1985. Vol. 48, No. 1. P. 150–170.

3. Struthers C. W., Perry R. P., Menec V. H. An examination of the relationship among academic stress, coping, motivation, and performance in college. *Research in Higher Education*. 2000. Vol. 41, No. 5. P. 581–592.

ПСИХОСОМАТИЧНІ ПОРУШЕННЯ ТА СПІВЗАЛЕЖНІСТЬ ЯК НАСЛІДКИ ТРИВАЛОГО СТРЕСУ В УМОВАХ ЕКСТРЕМАЛЬНОЇ ТА НЕВИЗНАЧЕНОЇ ОСВІТНЬОЇ РЕАЛЬНОСТІ

Пекарчук Альона Володимирівна (м. Київ)
ORCID ID 0009-0004-1100-8240

Сучасна українська освітня реальність характеризується високою невизначеністю, мінливістю та тривалим впливом стресогенних факторів, зумовлених воєнним станом, соціально-економічною нестабільністю та безпековими викликами. Постійна фонова тривога й непередбачуваність виснажують адаптаційні ресурси особистості та створюють умови тривалого екстремального стресу для всіх учасників освітнього процесу.

Одним з наслідків довготривалого функціонування особистості в умовах кризового та стресового середовища є виникнення психосоматичних порушень та формування дезадаптивних міжособистісних патернів поведінки, які можуть проявлятися серед іншого у формі співзалежності.

Загалом під співзалежністю слід розуміти набуту дисфункціональну модель поведінки, що характеризується надмірною емоційною та поведінковою залежністю від значущого «іншого».

В умовах екстремальної та невизначеної освітньої реальності співзалежні патерни можуть посилюватися. Перманентна необхідність відповідати очікуванням оточення з метою отримати схвалення, страх помилки або відторгнення сприяють зростанню внутрішньої напруги. У випадку відсутності у людини достатніх навичок емоційної саморегуляції така напруга поступово накопичується та може знаходити прояв у формі психосоматичних симптомів. Така постановка проблеми узгоджується з описаними Д. Сушко характеристиками співзалежної поведінки, серед яких виокремлюються залежність від чужої оцінки, надмірний контроль поведінки оточуючих, заперечення власних потреб, почуття провини та страху [1].

Результати сучасних валідизаційних досліджень шкал емоційної залежності свідчать, що основними проявами цього феномена є страх

самотності, тривога щодо можливості бути покинутим, виражена потреба в схваленні з боку значущих інших, а також труднощі у припиненні деструктивних міжособистісних стосунків навіть за умов їх негативного впливу на психологічний стан особистості [2].

Було проведено емпіричне дослідження метою якого було проаналізувати прояви співзалежності у осіб з психосоматичними порушеннями. У досліджені були використані Самоопитувальник стану здоров’я пацієнта PHQ-15 та Шкала співзалежності Б. і Дж. Уайнхольдів. Для статистичної обробки результатів застосовувалися кореляційний аналіз Пірсона та t-критерій Стьюдента. Вибірка дослідження склала 40 респондентів.

Математико-статистична обробка даних, отриманих внаслідок проведеного дослідження продемонструвала наявність статистично значущого прямого позитивного зв'язку між рівнем співзалежності та вираженістю психосоматичних порушень ($r \approx 0{,}697$ при $p < 0{,}001$). Це підтверджує гіпотезу про те, що вищий рівень співзалежності у поведінці супроводжується підвищеною інтенсивністю та частотою соматичних скарг [3].

Особливого значення проблема набуває в освітньому середовищі, де співзалежні тенденції можуть проявлятися в потребі постійного схвалення з боку значущого оточення, залежності від думки інших, труднощах відстоювання власних потреб і меж, що в умовах невизначеності підвищує психологічну вразливість та ризик психосоматичних реакцій.

З огляду на отримані результати важливим напрямом психологічної підтримки особистості в умовах екстремальної та невизначеної освітньої реальності є розвиток навичок саморегуляції та психологічної стійкості. Психологічна допомога має бути спрямована не лише на зменшення рівня стресу, а й на формування внутрішніх ресурсів особистості. Особливої уваги потребують розвиток усвідомлення власних потреб, підвищення рівня

автономності, формування адекватної самооцінки та навичок встановлення особистісних меж.

У контексті освітнього середовища особливого значення набуває створення умов для психологічної безпеки, підтримки та особистісного розвитку. Освітній простір має сприяти не лише засвоєнню знань, а й розвитку емоційної компетентності, здатності до саморегуляції та ефективного подолання життєвих труднощів. Формування таких компетентностей дозволяє знизити негативний вплив стресогенних факторів та забезпечити більш успішну адаптацію особистості до умов невизначеності.

Загалом, ефективна психологічна підтримка особистості в освітньому просторі має бути комплексною та охоплювати: 1) розвиток емоційної грамотності; 2) формування психологічної автономії; 3) реструктуризацію дисфункціональних когнітивних настановлень; 4) впровадження методів тілесної саморегуляції.

Практична реалізація запропонованих напрямів сприятиме відновленню адаптаційних ресурсів особистості, нормалізації психосоматичного здоров’я та перетворенню невизначеності на простір для особистісного зростання та самоактуалізації.

Список використаних джерел

1. Сушко Д. Співзалежна поведінка особистості у контексті наукових досліджень. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 12 «Психологічні науки». 2019. Вип. 8 (53). С. 107–112. DOI: https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2019.8(53).11

2. Sirvent-Ruiz C. M., Moral-Jiménez M. D. L. V., Herrero J., Miranda-Rovés M., Rodríguez Díaz F. J. Concept of affective dependence and validation of an affective dependence scale. Psychology Research and Behavior Management. 2022. Vol. 15. P. 3875–3888. DOI: https://doi.org/10.2147/PRBM.S385807

3. Пекарчук А. В. Прояви співзалежності у осіб з психосоматичними порушеннями : кваліфікаційна робота магістра. Київ : Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, 2026.

ПАРТНЕРСЬКА ВЗАЄМОДІЯ ЯК РЕСУРС РОЗВИТКУ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ СУБ'ЄКТНОСТІ В УМОВАХ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ

Петренко Ірина Володимирівна (м. Київ)
ORCID ID 0000-0002-5900-0852

Тривала війна істотно змінює умови функціонування освітнього простору, актуалізуючи проблему психологічних ресурсів особистості та спільноти. Невизначеність, нестабільність повсякденних умов, трансформація форматів навчання, вимушене переміщення населення, порушення звичних соціальних зв'язків і необхідність постійної адаптації висувають нові вимоги до здатності особистості зберігати активну позицію, здійснювати вибір, взаємодіяти з іншими та брати участь у спільному розв'язанні завдань. За таких умов освітній простір виконує не лише функцію передавання знань, а й постає простором соціальної взаємодії, психологічної підтримки та збереження почуття належності до спільноти.

У цьому контексті особливого значення набуває дослідження соціально-психологічних характеристик партнерської взаємодії між основними суб'єктами освітнього процесу – учителями, учнями та їхніми батьками. Партнерська взаємодія може розглядатися як ресурс, що створює можливості для збереження суб'єктної позиції особистості в умовах зовнішніх обмежень і невизначеності. На відміну від ієрархічної моделі, у межах якої учень переважно виступає об'єктом організованого педагогічного впливу, партнерська модель передбачає його участь у визначенні цілей, обговоренні проблем, виборі способів діяльності та оцінюванні її результатів. Психологічний ресурс взаємодії доцільно розглядати не лише як внутрішню властивість особистості, а і як можливість реалізації її активності в системі соціальних взаємин. Для учасника освітнього процесу ресурсний потенціал партнерської взаємодії виявляється у можливості висловлювати власну позицію, бути почутим, впливати на спільні рішення, отримувати підтримку та брати відповідальність за спільну діяльність. Відповідно, сприятливий характер взаємодії може підтримувати почуття суб'єктності навіть за умов

нестабільності зовнішнього середовища та обмеженої прогнозованості майбутнього.

У проведеному емпіричному дослідженні, у якому взяли участь 993 респонденти – 160 учителів, 499 учнів та 334 батьків учнів із трьох регіонів України (міста Києва, Волинської та Запорізької областей), – партнерську взаємодію операціоналізовано через чотири показники: результативність взаємодії, спроможність суб'єктів висловлювати власну думку, відкритість та участь у прийнятті рішень і загальний рівень взаємодії. Партнерську взаємодію визначено як міжсуб'єктну форму спілкування та спільної діяльності, засновану на принципах рівноправності, взаємоповаги, довіри та спільної відповідальності за досягнення спільної мети [1, 2].

За всіма вимірюваними показниками виявлено статистично значущі відмінності між групами респондентів. Зокрема, середні значення результативності взаємодії становили 51,00 у вчителів, 46,77 – у батьків і 44,21 – в учнів; за показником спроможності висловлювати власну думку – відповідно 55,24, 49,71 та 46,95; за показником відкритості та участі у прийнятті рішень – 60,06, 51,43 та 51,29. Загальний показник взаємодії становив 166,29 у вчителів, 147,90 – у батьків та 142,45 – в учнів.

Статистичний аналіз із використанням коефіцієнта η^2 та показника Hedges' *g* підтвердив статистичну значущість групових відмінностей за всіма чотирма показниками: для результативності взаємодії $F(2, 477{,}21) = 36{,}11$, $p < .001$, $\eta^2 = .052$; для спроможності висловлювати власну думку $F(2, 467{,}40) = 42{,}75$, $p < .001$, $\eta^2 = .065$; для відкритості та участі у прийнятті рішень $F(2, 503{,}14) = 61{,}43$, $p < .001$, $\eta^2 = .070$; для загального рівня взаємодії $F(2, 479{,}67) = 54{,}18$, $p < .001$, $\eta^2 = .074$. Найбільшу частку поясненої варіативності виявлено для загального показника взаємодії та показника відкритості й участі у прийнятті рішень.

Особливої уваги заслуговує показник відкритості та участі у прийнятті рішень. За цим показником оцінки вчителів були статистично значуще вищими, ніж оцінки батьків та учнів, тоді як між оцінками батьків і учнів

статистично значущої різниці не встановлено (p = .986; Hedges' g = 0,01). Такі результати вказують на те, що дорослі учасники та учні демонструють близьке сприймання реальних можливостей участі у прийнятті рішень, тоді як оцінки педагогів відрізняються від оцінок інших суб'єктів освітнього процесу. Така розбіжність може свідчити про відмінності у сприйманні ступеня відкритості взаємодії та реального впливу різних суб'єктів на спільні рішення. Цей результат має принципове значення для розуміння психологічних ресурсів особистості в умовах невизначеності. Якщо можливість висловлювати власну позицію та брати участь у прийнятті рішень є реально доступною, особистість отримує простір для збереження активної суб'єктної позиції.

Важливим аспектом ресурсного потенціалу партнерської взаємодії є також взаємопов'язаність її окремих компонентів. Кореляційний аналіз за коефіцієнтом Пірсона (r) виявив статистично значущі позитивні зв'язки між результативністю взаємодії, спроможністю висловлювати власну думку та відкритістю й участю у прийнятті рішень. Найтісніший зв'язок встановлено між спроможністю висловлювати власну думку та відкритістю й участю у прийнятті рішень (r = .737, p < .001). Результативність взаємодії також тісно пов'язана зі спроможністю висловлювати власну позицію (r = .693, p < .001) та участю у прийнятті рішень (r = .697, p < .001).

Таким чином, можливість бути почутим, відкритість взаємодії та участь у спільному прийнятті рішень утворюють взаємопов'язану систему. Така система може створювати можливості для збереження автономії, активності та почуття впливу особистості на власне соціальне оточення. Отримані результати дають підстави розглядати партнерську взаємодію не лише як характеристику демократизації освітнього процесу, а й як потенційний соціально-психологічний ресурс особистості в умовах невизначеності. Її ресурсний потенціал пов'язаний із розширенням можливостей суб'єкта бути почутим, впливати на спільні рішення, отримувати підтримку та реалізовувати власну активність у взаємодії з іншими. Саме тому розвиток партнерських форм взаємодії може розглядатися як один із напрямів підтримання

суб’єктності та психологічної стійкості учасників освітнього процесу в умовах тривалої війни.

Список використаних джерел

1. Петренко І. В. Партнерська взаємодія як умова демократизації освіти: соціально-психологічний аспект. *Габітус*. 2025. № *77*(2). С. 207–211. https://doi.org/10.32782/hbts.77.2.38

2. Петренко І. В. Дослідження партнерської взаємодії як умови демократизації освіти у процесі становлення Нової української школи. *Перспективи та інновації науки. Серія «Психологія»*. 2025. № *12*(58). С. 4091–4102. https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-12(58)-4091-4102

ПСИХОЛОГІЧНІ МАРКЕРИ ТИПІВ СМИСЛОВОЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ НАВЧАННЯ ПЕРСОНАЛУ В КРИЗОВИХ УМОВАХ

Потьомкін Вадим Олександрович (м. Київ)

ORCID ID 0009-0001-3348-254X

Професійне навчання дорослої людини в умовах війни та тривалої невизначеності відбувається за підвищеного психологічного навантаження й не завжди сприймається як однозначний ресурс розвитку. За подібних зовнішніх обставин воно може осмислюватися як можливість посилити професійну спроможність, спосіб переосмислити власний розвиток, практичний інструмент адаптації або, навпаки, як додаткова вимога, що перевищує доступний психологічний ресурс.

На попередньому етапі дослідження було виокремлено п’ять домінантних типів смислової інтерпретації навчання в умовах кризи: мобілізаційний, смислошукацький, адаптивно-прагматичний, блокований та автономно-стабільний [4]. Метою подальшого аналізу стало визначення психологічних маркерів, за якими ці типи найбільш виразно розрізняються.

Емпіричну основу становили дані 153 респондентів. Використано коротку версію опитувальника психологічного капіталу ПсиКап-12С [3], методику дослідження саморозвитку особистості Кузікової С. [2], коротку шкалу інтолерантності до невизначеності IUS-12 [1] та мотиваційний профіль

Рісса С. [5]. Міжгрупові відмінності перевірялися за критерієм Краскела–Волліса. Психологічним маркером вважався показник, за яким встановлено статистично значущі відмінності між групами домінантного типу інтерпретації.

Найбільш виразним маркером виявилася допитливість (таблиця 1). Найвищі її значення характерні для смислошукацького та мобілізаційного типів, найнижче – для блокованого. Це свідчить, що збереження пізнавального інтересу є одним із важливих показників ресурсного ставлення до навчання. Значущим маркером є також незалежність, найбільш виражена в автономно-стабільного та мобілізаційного типів.

Важливу диференціювальну роль має психологічний капітал. Типи розрізняються за загальним ПсиКап, резильєнтністю та надією. Найнижчі значення цих показників характерні для блокованого типу. Отже, блокована інтерпретація навчання пов’язана не лише з мотиваційним ставленням, а й із меншою доступністю внутрішніх ресурсів.

Таблиця 1

Основні психологічні маркери типів смислової інтерпретації навчання ($p < 0,05$)

Показник	H	ε^2	Мобіл.	Смисл.	Адапт.	Блок.	Авт.
Допитливість	41,6	0,3	4,9	5,0	3,9	3,4	4,5
Незалежність	28,7	0,2	3,0	2,0	2,2	2,3	3,2
Резильєнтність	27,2	0,2	12,5	12,5	12,6	10,3	12,7
Загальний ПсиКап	27,1	0,2	50,3	51,0	50,5	42,1	51,2
Надія	23,7	0,1	12,1	12,3	12,0	9,9	12,2
Гнітюча тривога	22,9	0,1	12,8	13,5	12,8	16,5	11,1
Спокій	20,7	0,1	1,0	1,2	1,2	2,2	1,0
Інтол. до невизначеності	12,4	0,1	37,2	37,0	37,1	41,5	32,9

Примітка. H – значення критерію Краскела–Волліса; ε^2 – показник розміру ефекту, що характеризує вираженість міжгрупових відмінностей.

Окрему групу маркерів становить ставлення до невизначеності. Блокований тип має найвищі значення гнітючої тривоги та загальної інтолерантності до невизначеності, тоді як автономно-стабільний – найнижчі. Водночас прогностична тривога статистично значущих відмінностей між

типами не виявила. Це дозволяє припустити, що для навчальної активності важливим є те, наскільки невизначеність набуває психологічно виснажливого характеру.

Показовим є також мотив спокою, найвище значення якого встановлено у блокованого типу. За підвищеного психологічного навантаження, потреба зменшити напруження може вступати у суперечність із навчальною активністю, якщо вона потребує додаткових когнітивних та емоційних витрат.

Особливий інтерес становить порівняння ресурсних типів. Загальний психологічний капітал у мобілізаційного, смислошукацького, адаптивно-прагматичного та автономно-стабільного типів є близьким – приблизно 50–51 бал. Проте вони відрізняються мотиваційною логікою використання ресурсу. Смислошукацький тип характеризується максимальною допитливістю; мобілізаційний – поєднанням високої допитливості та незалежності; автономно-стабільний – найбільшою незалежністю та найнижчою інтолерантністю до невизначеності. Адаптивно-прагматичний тип має відносно вищі показники мотивів порядку та збереження, що відповідає орієнтації на практичне пристосування до змінених професійних вимог.

Таким чином, типи смислової інтерпретації навчання розрізняються не лише рівнем загальної психологічної ресурсності, а й способом її мотиваційної організації. Найбільш виразними психологічними маркерами є допитливість, незалежність, психологічний капітал, резильєнтність, гнітюча тривога та інтолерантність до невизначеності.

Практичне значення результатів полягає у можливості диференційованої підтримки навчання дорослих в умовах невизначеності. Відсутність включення у навчання не обов’язково означає відсутність потреби у розвитку: в окремих випадках доцільніше знижувати психологічну вартість навчальної дії та відновлювати відчуття посильності, тоді як для ресурсних типів важливішими можуть бути автономія, можливість пошуку нового смислу або безпосередня практична релевантність навчання.

Список використаних джерел

1. Громова Г. М. Інструменти вимірювання толерантності до невизначеності. Адаптація тесту «Шкала інтолерантності до невизначеності» Н. Карлетона. Наукові студії із соціальної та політичної психології. 2021. Вип. 47(50). С. 115–130.

2. Кузікова С. Б., Кузіков Б. О. Конструювання методики дослідження саморозвитку особистості. Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка. 2010. № 2(29). С. 106–112.

3. Олефір В. О., Боснюк В. Ф. Адаптація шкали психологічного капіталу (ПсиКап-12С). Інсайт: психологічні виміри суспільства. 2023. № 9. С. 50–71.

4. Потьомкін В. О. Смислові типи інтерпретації навчання персоналу підприємств у кризових умовах та їх зв’язок із мотиваційними ресурсами. Наукові інновації та передові технології. 2026. № 6(58). С. 2221–2234. https://doi.org/10.52058/2786-5274-2026-6(58)-2221-2234.

5. Reiss S. Multifaceted nature of intrinsic motivation: The theory of 16 basic desires. Review of General Psychology. 2004. Vol. 8, no. 3. P. 179–193. https://doi.org/10.1037/1089-2680.8.3.179.

ОСОБЛИВОСТІ ПОВЕДІНКИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Пугаченко Ольга Борисівна (Кропивницький)

ORCID ID 0000-0002-2253-050X

Необхідність створення безпечного, стабільного та ефективного освітнього процесу в умовах ризиків і надзвичайних обставин, у т.ч. і воєнного стану, вимагає від здобувачів вищої освіти підвищеної відповідальності, дисциплінованості, неухильного дотримання правил безпеки, академічної доброчесності, інформаційної та цифрової гігієни, а також психологічної стійкості, толерантності й взаємопідтримки. Відповідальна поведінка суб’єктів освітнього середовища сприяє збереженню їх життя і здоров’я, безперервності навчального процесу, запобіганню поширенню недостовірної інформації, підтриманню сприятливого освітнього мікроклімату та розвитку компетентностей, необхідних для професійної діяльності й суспільного життя в умовах воєнних викликів. Воєнні ризики безпосередньо впливають на

організацію освітнього процесу, психологічний стан здобувачів, можливість відвідування занять та виконання навчальних завдань.

Однією з основних особливостей воєнного стану є неухильне дотримання вимог безпеки, адже збереження життя і здоров'я здобувачів є пріоритетом. Кожен студент повинен знати та виконувати правила поведінки за різних видів сирени, під час загрози ракетного чи артилерійського обстрілу, пожежі, виявлення підозрілих предметів та інших надзвичайних ситуацій. Почувши сигнал повітряної тривоги здобувачі повинні діяти відповідно до встановлених у закладі вищої освіти алгоритмів, своєчасно переходити до укриття та виконувати вказівки відповідальних осіб.

Воєнний стан може спричиняти зміни у форматі навчання, розкладі, проведенні занять та організації контрольних заходів, тому важливого значення набуває відповідальне ставлення до освітнього процесу. Здобувач має дотримуватися встановленого розкладу, своєчасно виконувати завдання, підтримувати зв'язок із викладачами та використовувати доступні дистанційні освітні ресурси у разі неможливості фізичної присутності. За об'єктивних обставин доцільно завчасно повідомляти про труднощі з виконанням освітніх завдань, проте докладати максимальних зусиль для продовження навчальної роботи з урахуванням реальних безпекових умов.

В умовах воєнного стану ключовими стають емоційна врівноваженість, толерантність і взаємопідтримка, оскільки небезпечні обставини підвищують психологічне навантаження на всіх учасників освітнього процесу. Здобувачам слід поважати особисті кордони інших, уникати конфліктів, агресивних проявів, дискримінації та поширення неперевіреної інформації. Важливо зберігати коректну комунікацію з одногрупниками, викладачами й адміністрацією закладу вищої освіти та формувати атмосферу психологічної безпеки, взаємоповаги та підтримки, не допускаючи принизливої поведінки.

Окремою вимогою є інформаційно-цифрова безпека та відповідальне поводження з інформацією. Здобувачі повинні критично її оцінювати, перевіряти достовірність, не поширювати непідтверджені повідомлення про

безпекову ситуацію, військові об’єкти, переміщення військових чи інші чутливі дані. Студенти повинні усвідомлювати, що необережне поширення окремих відомостей, фотографій або геолокацій може створювати ризики для людей та установ. Під час використання цифрових освітніх платформ необхідно дотримуватися правил кібербезпеки та захищати власні облікові записи.

Також важливою рисою поведінки здобувачів вищої освіти є академічна доброчесність. Воєнний стан не скасовує вимог щодо самостійності виконання навчальних робіт, правильного використання джерел, недопущення плагіату, фальсифікації результатів та інших порушень академічної доброчесності. Навпаки, відповідальне ставлення до навчання та результатів власної освітньої діяльності є важливою складовою професійної підготовки студентів.

У таблиці 1 узагальнено особливості поведінки здобувачів вищої освіти в умовах воєнного стану та очікуваний результат від їх врахування.

Таблиця 1

Особливості поведінки здобувачів вищої освіти в умовах воєнного стану

Особливість поведінки	Основний результат
Неухильне дотримання вимог безпеки	Збереження життя та здоров’я учасників освітнього процесу
Відповідальне ставлення до освітнього процесу	Забезпечення безперервності та якості навчання
Емоційна врівноваженість, толерантність і взаємопідтримка	Створення безпечного та сприятливого освітнього середовища
Інформаційна та цифрова гігієна	Захист персональних даних, інформації та недопущення поширення небезпечних відомостей
Академічна доброчесність	Формування професійної відповідальності та довіри до результатів освіти

Отже, поведінка здобувачів вищої освіти в умовах воєнного стану має поєднувати безпекову свідомість, відповідальність, організованість, академічну доброчесність, інформаційну грамотність, психологічну стійкість, взаємоповагу та готовність до адаптації. Загальна мета такої поведінки – створити максимально убезпечене, організоване та результативне продовження освітнього процесу, сформувати у здобувачів відповідальність за власні дії та сприяти розвитку професійних і громадянських

компетентностей, необхідних для діяльності в умовах підвищених ризиків і нестабільності. Такий підхід забезпечує не лише продовження освітнього процесу, а й формування професійно відповідальної особистості, здатної діяти компетентно та виважено в умовах кризових ситуацій.

Примітка щодо використання цифрових інструментів. Система штучного інтелекту (ChatGPT (OpenAI)) використовувалась як допоміжний інструмент редакторського супроводу для структурування та стилістичного коригування тексту. Постановка проблеми, інтерпретація результатів та формулювання висновків належать виключно авторці.

ПОЗАШКІЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК РЕСУРС РОЗВИТКУ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМ СЛУХУ

Пушкарська Леся Павлівна (м. Київ)
ORCID ID 0000-0003-4459-1319

Життєстійкість являється особистісною характеристикою, яка виявляється у здатності людини долати труднощі, адаптуватися до змін і зберігати внутрішню опору. Для дітей з порушеннями слуху розвиток життєстійкості може мати особливе значення у зв’язку з труднощами, які іноді виникають через обмежений доступ до інформації, бар’єри у словесному спілкуванні та особливості соціального середовища. Тому важливо розкрити потенціал позашкільної діяльності як ресурсу розвитку життєстійкості дітей з порушеннями слуху.

Позашкільна освіта – *(англ. Out-of-School Education)* – сукупність знань, умінь та навичок, компетентностей, що здобувають вихованці, учні і слухачі в закладах позашкільної освіти, інших суб’єктах освітньої діяльності за програмами позашкільної освіти [1].

Система позашкільної освіти включає державні, комунікативні або приватні позашкільні освітні заклади, які функціонують у формі центрів, палаців, будинків, клубів, станцій, студій, шкіл мистецтв, спортивних шкіл,

фізкультурно оздоровчих клубів для людей з інвалідністю, дитячих стадіонів, дитячих бібліотек, оздоровчих закладів та інших [2].

Позашкільна діяльність охоплює *фізкультурно – спортивну секцію* (футбол, плавання, гімнастика, легка атлетика, настільний теніс, шахи та інші види спорту). Де зміцнюють м'язи, формується впевненість у власних можливостях і підвищується здатність долати труднощі, самодисципліна. Для дитини з порушеннями слуху тренер забезпечує зрозумілі інструкції, візуальні сигнали за потребами; *художньо – естетичний і мистецький напрямок* (малювання, живопис, ліплення, декоративно – ужиткове мистецтво, вишивання, рукоділля, театральне мистецтво, вокал, гра на музичних інструментах, хореографія та танці). Напрям створює умови для творчого самовираження, щоб дитина могла передавати свої почуття, думки, і переживання через таку діяльність та проявляти себе; *практична і побутова діяльність* (кулінарія, випічка, шиття, дизайн одягу, садівництво, виготовлення виробів власноруч). Зазначене, сприяє формуванню практичних умінь, у процесі виконання повсякденних завдань вихованці вчаться планувати свої дії, дотримуватися правил безпеки, раціонально використовувати матеріали та доводити розпочату вправу до завершення; *туристсько-краєзнавча діяльність* (екскурсії, походи, туристичні маршрути). Охоплює ознайомлення з природою, історією та культурою рідного краю. Для дітей з порушеннями слуху, щоб інструкції та правила безпеки були доступними для розуміння, наприклад завдяки чітким поясненням і візуальним підказкам. *Соціальна, громадська і волонтерська діяльність* (благодійні акції, волонтерські проекти, командні справи, скаутські програми та громадська участь). Напрям допомагає вчитися долати труднощі у співпраці з іншими, приймати підтримку та допомагати. Для дітей з порушеннями слуху важливо забезпечити доступну комунікацію та рівноправну участь у спільних справах, щоб відчували себе повноцінними учасниками команди.

Процес позашкільної діяльності може бути важливим ресурсом розвитку життєстійкості дітей з порушеннями слуху, оскільки за допомогою батьків,

різних педагогів та напрямів створюється можливості для розкриття здібностей, реалізації інтересів та практичних навичок. Крім того, долаючи труднощі під час виконання завдань і досягаючи поставлених цілей, діти набувають позитивного досвіду, який сприяє зміцненню їхніх психологічних ресурсів та адаптації в суспільство.

Висновок: Позашкільну діяльність слід розглядати як важливий психологічний ресурс, який сприяє розвитку життєстійкості та готовності до подолання життєвих викликів як у людини, так і у дітей з порушеннями слуху. Вона є не лише способом змістовного проведення вільного часу, а важливим ресурсним середовищем для особистісного розвитку.

Завдяки участі у творчій, спортивній, музичній, соціальній та інших видах діяльності діти розвивають самостійність, формують нейронні зв'язки, закладають впевненість у власних силах, покращують навички спілкування та взаємодіють з усіма віковими групами, а також вчаться виявляти розуміння та повагу. Така діяльність *перетворює вільний час на простір розвитку*.

Список використаних джерел

1. Енциклопедія позашкільної освіти / РДГУ, НМЦ інноваційних технологій виховного процесу НАПН України, РОІППО; головний ред. Г.П. Пустовіт. Рівне: О. Зень, 2017. 525 с.

2. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1841-14?find=1&text=комплексн#w1_1

3. https://ukc.gov.ua/knowdledge/organizatsiya-pozashkilnoyi-osvity/

ПСИХОЛОГІЧНА СТІЙКІСТЬ УКРАЇНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА В УМОВАХ ОСВІТНЬОЇ ТУРБУЛЕНТНОСТІ

Середіна Інна Анатоліївна (м. Київ)

ORCID ID 0000-0002-4220-0006

Сучасний стан українського суспільства визначається високим рівнем соціально-психологічної напруги, високою невизначеністю та хронічним стресовим навантаженням, зумовленими повномасштабною військовою агресією. Освітня система України функціонує в умовах комплексу взаємопов'язаних викликів, що охоплюють динамічні зміни та невизначеність

звичних інституційних форм, безпекові загрози, вимушене переміщення учасників освітнього процесу, блекаути та втрату стабільних часових і просторових орієнтирів. У межах цього дослідження під освітньою турбулентністю розуміємо стан нестабільності, невизначеності та перманентної трансформації освітнього середовища, спричинений сукупною дією безпекових, соціальних, організаційних і технологічних чинників.

За таких обставин категорія резильєнтності (психологічної стійкості) набуває особливої значущості. Психологічну стійкість розглядаємо як здатність проходити крізь життєві випробування, зберігаючи при цьому психічне здоров'я та особистісну цілісність. Адаптація більшості українців супроводжується складними психоемоційними викликами: хронічною тривожністю, втратою близьких, травматичним досвідом та порушенням усталених життєвих планів [2]. За оцінками фахівців, під час війни фахової психологічної допомоги та реабілітації можуть потребувати від 40 % до 50 % населення країни [2; 3]. За наведеними в українських дослідженнях оцінками, особливо вразливою групою залишаються діти та підлітки: близько 75 % із них зазнали значного стресового впливу внаслідок воєнних подій, у кожної п'ятої дитини фіксуються порушення сну, а кожна десята демонструє зниження мотивації до спілкування та навчання [4; 5].

Термін «освітня турбулентність» відображає трансформацію освітнього простору, де традиційні дидактичні та психолого-педагогічні алгоритми втрачають передбачуваність. З огляду на генетико-психологічне вчення та концептуальні підходи академіка Максименка С. Д. щодо розвитку особистості та діагностики її посттравматичних станів [1], людина розглядається як саморозвивальна система, чий потенціал і здатність до відновлення розкриваються через подолання внутрішніх та зовнішніх суперечностей. Освітня турбулентність, таким чином, виступає специфічним критичним середовищем, що актуалізує потенційні ресурси самовідновлення.

На індивідуально-психологічному рівні психологічна стійкість учасників освітнього процесу є важливою складовою загальної стійкості

суспільства. Психологічна стійкість особистості в умовах воєнного стану розглядається як системне утворення. Відповідно до підходу Шевчук Л. П. та Харченко С. В., вона охоплює п’ять базових компонентів: *емоційний, когнітивний, поведінковий, мотиваційно-ціннісний та соціальний* [5]. *Емоційний компонент* розкривається через здатність керувати власною емоційною сферою, визнавати та конструктивно опрацьовувати негативні переживання, уникати їх пригнічення та розвивати навички емоційно-вольової регуляції на психофізіологічному рівні, *когнітивний компонент* визначається особливостями сприйняття та переробки стресової інформації, гнучкістю мислення, толерантністю до невизначеності й критичним опрацюванням повідомлень медіапростору, *поведінковий компонент* виражається у здатності до свідомого контролю дій у небезпечних та екстремальних ситуаціях, де саморегуляція поведінки дає змогу діяти розсудливо й ефективно під час загрози обстрілів чи повітряних тривог, *мотиваційно-ціннісний компонент* зумовлюється сформованістю стійких переконань, залученістю в життя, наявністю життєвих орієнтирів та збереженням морально-етичних цінностей, а *соціальний компонент* полягає у спроможності будувати та підтримувати підтримувальні соціальні зв’язки з оточенням, шукати допомогу та зберігати соціальну солідарність; при цьому психологічна стійкість не є статичною властивістю, а тісно пов’язана із соціальними умовами, набутим досвідом та характером навчання [5].

Важливим теоретичним підґрунтям розуміння механізмів формування стресостійкості є теорія ресурсозбереження Хобфолла С., представлена в сучасних українських дослідженнях [2; 5]. Згідно з цією концепцією, основними чинниками збереження психологічної цілісності в умовах невизначеності є [5]: *інформаційно-когнітивна обізнаність* (володіння знаннями про природу стресу та алгоритми його подолання для ухвалення виважених рішень [5]), *оволодіння копінг-стратегіями* (сформованість чітких моделей поведінки в критичних обставинах – під час ракетних атак, аварій чи відключень [5]), *позитивне та конструктивне мислення* (використання

аутогенного тренування, рефлексивного фіксування й переструктурування негативних думок [5]), а також *усвідомленість поведінки* як здатність критично оцінювати власні дії та їхні наслідки під гострим психоемоційним тиском [5].

Отже, психологічна стійкість особистості в умовах війни та освітньої турбулентності є багаторівневим системним динамічним утворенням, що об’єднує емоційний, когнітивний, поведінковий, мотиваційно-ціннісний та соціальний компоненти. У сучасних кризових реаліях вона виступає не лише функціональним механізмом психологічного захисту та адаптації, а й чинником, що може сприяти посттравматичному зростанню особистості. Системна розбудова та формування такої стійкості потребує концептуального поєднання міжнародних теорій ресурсозбереження, фундаментальних українських традицій генетичної психології розвитку, а також цілеспрямованого впровадження практик емоційно-вольової саморегуляції й комплексної інституційної підтримки в освітньому середовищі.

Список використаних джерел

1. Максименко С. Д., Папуча М. В., Максименко К. С. Проблеми діагностики посттравматичних станів особистості. *Практична психологія та соціальна робота*. 2003. № 8. С. 1-4.

1. Пономаренко Т., Шишин А. Психологічні особливості стресостійкості особистості в умовах невизначеності. Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки. 2023. Випуск 16. С. 64-71.

2. Тарапатова Н. Комплексна психосоціальна реабілітація як інструмент відновлення психосоціального здоров’я суспільства у стані військового конфлікту. *Актуальні проблеми психологічної та соціальної адаптації в умовах кризового суспільства*: матеріали ІІІ Всеукр. наук.-практ. круглого столу / за заг. ред. О. Г. Льовкіної, Р. А. Калениченка. Ірпінь: Університет ДФС України, 2018. С. 198-211.

3. Шевченко С. В. Психологічні аспекти розвитку емоційної стійкості осіб, постраждалих під час війни. *Слобожанський науковий вісник. Серія: Психологія*. 2024. № 2. С. 45-52. https://journals.spu.sumy.ua/index.php/psy/article/view/489

4. Шевчук Л. П., Харченко С. В. Психологічна стійкість особистості в умовах воєнного стану. *Актуальні проблеми сучасної науки в дослідженнях молодих учених,*

курсантів та студентів: матеріали наук.-практ. конф. (м. Вінниця, 2025 р.). Вінниця: ХНУВС, 2025. С. 399-401.

САМОЗАРАДНІСТЬ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ЧИННИК ПСИХОЛОГІЧНОЇ БЕЗПЕКИ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ

Середіна Інна Анатоліївна (Київ)
ORCID ID 0000-0002-4220-0006
Балагура Ярослава Євгенівна (Київ)
ORCID ID 0009-0000-0716-1905

Динаміка сучасних суспільних трансформацій в Україні, зумовлена тривалою повномасштабною війною, перманентними безпековими ризиками та хронічним інформаційним тиском, гостро ставити питання збереження ментального здоров’я та психологічної безпеки здобувачів вищої освіти. Для здобувачів освіти спеціальності 029 «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа» (ОПП «Управління інформаційно-аналітичною діяльністю та комунікації з громадськістю») Національного транспортного університету ці виклики набувають специфічного виміру, оскільки майбутні фахівці з комунікацій навчаються та працюють у середовищі постійних інформаційних атак, маніпуляцій та емоційного вигорання, що вимагає високого рівня самозарадності як інтегративної здатності мобілізувати власні ресурси для подолання професійних і життєвих криз.

Ефективна психологічна стабілізація та самозарадність здобувачів освіти – це не спроба втекти від реальності чи сховатися у власному світі від складних і хаотичних обставин. На нашу думку, це послідовний і динамічний процес, у якому людина почергово спирається як на власні сили, так і на підтримку оточення. На першому етапі людина застосовує «локальний захист» завдяки самозарадності. Це відбувається через наведення ладу в щоденних справах, контроль за своєю рутиною та зміну погляду на складну ситуацію, її нове переосмислення. Такий підхід допомагає знизити емоційне та розумове напруження, відновлює віру у власні сили та повертає відчуття безпеки й

контролю над власним життям. На другому етапі відбувається вихід на ширший рівень саморегуляції. Здобувач освіти починає активніше взаємодіяти з іншими людьми, шукає підтримку в спільноті та спирається на спільний історичний і культурний досвід. Коли людина відчуває зв’язок із соціумом, вона починає бачити майбутнє ширше, усвідомлює, що будь-яка криза є тимчасовою, і знову відчуває свою важливу причетність до життя всієї країни [1; 7].

Психологічна безпека освітнього та майбутнього професійного середовища не може розглядатися відірвано від інформаційної гігієни та медіаграмотності. В умовах щоденних викликів воєнного часу збереження внутрішньої цілісності особистості вимагає активізації спеціальних психологічних механізмів стабілізації [3]. Для аналітиків та комунікаторів ключовим інструментом стає когнітивна переоцінка та переосмислення ситуації, здатність критично оцінювати потоки даних, фільтрувати деструктивний контент і переінтерпретацію кризового досвіду в адаптивний ресурс для стабілізації громадської свідомості.

В умовах війни провідну роль відіграють цифрові інструменти психологічної підтримки. Мобільні застосунки для моніторингу емоційного стану, платформи дистанційної допомоги та чат-боти є ефективним ресурсом за відсутності доступу до очних консультацій. Такі рішення забезпечують конфіденційність, дозволяють оперативно відстежувати зміни психоемоційного стану користувачів і надавати рекомендації із самодопомоги [2; 55].

Формування самозарадності здобувачів вищої освіти спирається на розвиток їхньої самоефективності, інформаційної стійкості та внутрішнього локусу контролю. Освітній процес у Національному транспортному університеті поєднує теоретичні знання з практикою кризових комунікацій, вимагаючи мобілізації вольових ресурсів під час повітряних тривог чи знеструмлень. Самозарадні здобувачі освіти спроможні раціонально організовувати своє навчання, протидіяти інформаційному виснаженню та

використовувати навички аналізу й комунікації для зміцнення психологічної безпеки суспільства.

Отже, самозарадність виступає базовим чинником психологічної безпеки здобувачів вищої освіти в сучасній Україні, що дозволяє трансформувати дестабілізуючі складові у простір внутрішнього зростання та професійного становлення майбутніх фахівців. Крім того, особиста спроможність регулювати внутрішні стани та емоційний фон виступає основою ментального здоров'я фахівців з інформаційно-аналітичної діяльності та комунікацій, дозволяючи не лише адаптуватися до екстремальних умов сьогодення, але й забезпечувати стійкість інформаційного середовища країни.

Список використаних джерел

1. Балагура О. О., Балагура Я. Є. Екзистенційні виклики сучасності та психологічні механізми стабілізації особистості. *Bulletin of the Academy of Labor, Social Relations and Tourism. Series: Economics, Psychology and Management*. 2026. № 8. URL: https://www.alsrt.com.ua/index.php/economics/article/view/2026-08-02-12/2026-08-02-12 (дата звернення: 29.09.2026).

2. Ільяшова А. С., Іванцов В. О. Психоемоційна стійкість здобувачів освіти закладів вищої освіти системи Міністерства внутрішніх справ під час воєнного стану в Україні : чинники формування та шляхи підтримки. *Стратегії сталого розвитку суспільства в умовах сучасних глобальних викликів* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Кам'янське, 10 квіт. 2025 р.). Кам'янське : ГО МОПЛ, 2025. С. 53–57. URL: https://dspace.univd.edu.ua/entities/publication/d2453717-0660-441b-b932-8363df87e83c (дата звернення: 29.09.2026).

3. Кобець О., Кузьменко Ю. Особисті ресурси як чинники підтримання психологічного благополуччя в умовах екзистенційних загроз. *Вісник Національного університету оборони України*. 2022. № 66 (2). С. 43–49. DOI: https://doi.org/10.33099/2617-6858-2022-66-2-43-49.

4. Психологічні чинники самодетермінації особистості : колективна монографія / за ред. С. Д. Максименка. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2013. 592 с.

5. Максименко С. Д., Гришко О. Д. Психічний супровід і психічне здоров'я : навч. посіб. Київ : Видавництво Людмила, 2024. Т. 2. 468 с. URL:

https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/741253/1/Психологічний%20супровід%20ТОМ%202_%40%23.pdf (дата звернення: 29.09.2026).

СХИЛЬНІСТЬ ДО ДЕПРЕСИВНИХ ПРОЯВІВ ЯК ПРЕДИКТОР ПСИХОСОМАТИЧНИХ СИМПТОМІВ

Сидоренко Наталія Володимирівна (Київ)
ORCID ID 0009-0008-6211-1896
Клібайс Тетяна Володимирівна (Київ)
ORCID ID 0000-0002-4735-4637

Анотація. У тезах представлено результати емпіричного дослідження взаємозв’язку схильності до депресивних проявів та психосоматичних симптомів на субклінічному рівні. Дослідження проведено на вибірці 48 респондентів віком 19–36 років. Встановлено статистично значущий позитивний зв’язок між рівнем депресивної симптоматики та соматизацією, а також окремими групами соматичних скарг. Отримані результати доводять доцільність раннього виявлення депресивних проявів у профілактиці психосоматичних порушень.

Ключові слова: депресивні прояви, субклінічний рівень, психосоматичні симптоми, соматизація, депресивна симптоматика, психопрофілактика.

Актуальність дослідження. Тривалий соціальний стрес та життєва невизначеність актуалізують проблему психоемоційного напруження й пов’язаних із ним соматичних проявів. Особливого значення набуває вивчення депресивних проявів на субклінічному, донозологічному рівні, коли вони ще не відповідають критеріям клінічного розладу, але можуть супроводжуватися зниженням адаптаційних можливостей та появою соматичних скарг. У магістерському дослідженні розглянуто схильність до депресивних проявів як психологічний чинник, пов’язаний із вираженістю психосоматичної симптоматики.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити наявність і особливості взаємозв’язку між схильністю до депресивних проявів та психосоматичними симптомами.

Методи та організація дослідження**:** епіричне дослідження проведено на базі Київського столичного університету імені Бориса Грінченка. На основі добровільної згоди у ньому взяли участь 48 респондентів віком від 19 до 36 років (середній вік — 27 років), з них 37 жінок (77 %) та 11 чоловіків (23 %). Для оцінювання соматичних скарг застосовано опитувальник здоров’я пацієнта PHQ-15 та Гісенський опитувальник скарг (Gießener Beschwerdebogen, GBB), для оцінювання депресивної симптоматики — шкалу депресії Бека (BDI). Статистичну обробку здійснювали із використанням описової статистики та кореляційного аналізу за критерієм Пірсона.

У роботі розмежовано поняття депресивних розладів та депресивних проявів, що дає змогу досліджувати відповідну симптоматику поза межами встановленого клінічного діагнозу. Схильність до депресивних проявів розглянуто в межах діатез-стресової моделі як індивідуальну вразливість, що може актуалізуватися під впливом стресових чинників. Окрему увагу приділено когнітивним, емоційним та поведінковим проявам, а також механізмам соматизації, зокрема ролі хронічного стресу, емоційної регуляції та взаємодії психічних і тілесних процесів.

За результатами діагностики встановлено прямий позитивний кореляційний зв’язок між показниками депресивної симптоматики та загальним рівнем соматизації: $r = 0{,}776$ при $p \leq 0{,}01$. Отриманий результат свідчить про те, що зі зростанням вираженості депресивних проявів у досліджуваній вибірці зростає і вираженість соматичних скарг.

Деталізація соматичної симптоматики за даними PHQ-15 та GBB дала змогу виокремити найбільш виражені взаємозв’язки. Кореляція між кластером шлунково-кишкових скарг та відповідною шкалою Гіссенського опитувальника становила $r = 0{,}903$ при $p < 0{,}001$. Зв’язок між астенічним компонентом та субшкалою виснаження становив $r = 0{,}795$ при $p < 0{,}01$, а між

больовим синдромом і ревматичними скаргами — r = 0,784 при p < 0,01. Додатково виявлено дуже високий зв’язок між інтегральними показниками PHQ-15 та GBB (r = 0,942; p < 0,001), що узгоджується з результатами застосування двох методик оцінювання соматичної симптоматики.

Важливим результатом є також виявлена в роботі гендерна специфіка розподілу соматичних скарг. У чоловічій підгрупі описано більш дифузний характер соматизації з помітною представленістю шлунково-кишкових скарг, тоді як у жіночій підгрупі зафіксовано вищу частку респонденток із вираженою соматичною симптоматикою. Водночас ці результати слід інтерпретувати з урахуванням невеликого обсягу вибірки та її нерівномірного гендерного складу.

Отримані дані обґрунтовують доцільність раннього психологічного скринінгу депресивних проявів та соматичних скарг у молоді. Профілактична робота може бути спрямована на своєчасне виявлення стійких депресивних проявів, розвиток навичок емоційної регуляції та конструктивного подолання стресу, а також на психоосвіту щодо взаємозв’язку психічного стану і тілесного самопочуття. езультати скринінгових методик не є самостійною підставою для встановлення психіатричного чи соматичного діагнозу.

Висновки. Емпіричні результати підтверджують наявність статистично значущого позитивного зв’язку між вираженістю депресивних проявів та соматизацією у досліджуваній вибірці. Найбільш виражений зв’язок зафіксовано щодо шлунково-кишкових скарг та виснаження. Це дає підстави розглядати депресивну симптоматику як важливий психологічний чинник, пов’язаний із психосоматичними проявами на субклінічному рівні. Перспективним напрямом подальших досліджень є вивчення копінг-стратегій та інших психологічних змінних як можливих медіаторів цього взаємозв’язку на більших і більш збалансованих вибірках.

Відомості про використання ШІ. Під час підготовки матеріалу використано інструмент ChatGPT для структурування та мовного редагування тексту на основі матеріалів авторського магістерського дослідження.

Список використаних джерел

1. Зубцов Д. Депресія: визначення та симптоматика. Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Психологічні науки. 2016. № 1. С. 77–81.

1. Круглова Н. Теоретичні засади дослідження сутності депресії та депресивних станів і їх психологічних проявів. Проблеми сучасної психології. 2020. № 49. С. 202–223. DOI: https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-49.202-223.

2. Практична психосоматика: депресія : навч. посіб. / [О. С. Чабан та ін.] ; за заг. ред. О. С. Чабана, О. О. Хаустової. 2-ге вид., допов. Київ : Медкнига, 2021. 215 с.

3. Alexander F. Psychosomatic medicine : its principles and applications / Franz Alexander ; with a chapter on The functions of the sexual apparatus and their disturbances by Therese Benedek. New York : W. W. Norton & Company, 1950. 300 p.

4. Beck J. S. Cognitive behavior therapy : basics and beyond. 3rd ed. New York : Guilford Press, 2020. 414 p.

ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Скальська Людмила Олександрівна (Київ)

ORCID ID 0000-0002-0233-4034

У сучасній психології благополуччя розглядається як багатовимірна характеристика позитивного функціонування особистості. К. Ріфф визначає психологічне благополуччя через такі компоненти, як позитивні взаємини з іншими, автономія, управління середовищем, наявність життєвих цілей, особистісне зростання та позитивне ставлення до себе [1]. Е. Дінер, досліджуючи суб’єктивне благополуччя, акцентує увагу на задоволеності життям та співвідношенні позитивних і негативних емоцій [2]. Відповідно, емоційне благополуччя студентів доцільно розглядати не лише як відсутність негативних переживань, а як стан, що характеризується емоційною стабільністю, задоволеністю життям, здатністю конструктивно реагувати на труднощі та підтримувати позитивне ставлення до власної діяльності.

Студентський вік є періодом активного професійного й особистісного становлення. У цей час відбувається формування життєвих цінностей,

професійної ідентичності, самостійності та відповідальності за власне майбутнє. Одночасно навчальна діяльність передбачає значне інтелектуальне та емоційне навантаження. Необхідність виконувати значну кількість завдань, дотримуватися дедлайнів, проходити контрольні заходи та адаптуватися до нових вимог може спричиняти стресові реакції. Дослідження студентського стресу показують його зв’язок із навчальним навантаженням, тривожністю, особливостями управління часом та задоволеністю дозвіллям [3].

Важливим чинником емоційного благополуччя є задоволення базових психологічних потреб. Відповідно до теорії самодетермінації Р. Райана та Е. Десі, такими потребами є автономія, компетентність і пов’язаність з іншими [4]. В освітньому середовищі автономія проявляється у можливості певною мірою самостійно організовувати навчання, обирати способи виконання завдань і визначати власну освітню траєкторію. Відчуття компетентності пов’язане з переконанням студента у власній здатності успішно виконувати навчальні завдання. Потреба у пов’язаності реалізується через позитивну взаємодію з викладачами та одногрупниками.

Особливого значення в цьому контексті набуває академічна самоефективність. А. Бандура визначає самоефективність як переконання людини у власній здатності організувати та здійснити необхідні дії для досягнення певного результату [5]. Студенти, які впевнені у власних можливостях, можуть активніше долати труднощі, довше зберігати наполегливість і конструктивніше реагувати на невдачі. Натомість низька самоефективність може супроводжуватися сумнівами у власних силах, уникненням складних завдань і підвищенням емоційного напруження.

Соціальна підтримка є одним із важливих чинників збереження психологічного благополуччя. С. Коен і Т. Віллс показали, що соціальна підтримка може виконувати буферну функцію у ситуаціях стресу, послаблюючи його негативний вплив на психологічний стан людини [6]. Для студентів важливими джерелами такої підтримки можуть бути родина, друзі, одногрупники та викладачі. Особливої значущості набуває можливість

звернутися по допомогу, отримати емоційну підтримку або обговорити труднощі, пов’язані з навчанням.

Отже, емоційне благополуччя студентської молоді в умовах трансформації освітнього процесу визначається сукупністю взаємопов’язаних чинників. До них належать характер навчального навантаження, рівень академічної самоефективності, задоволення потреби в автономії та компетентності, якість соціальної підтримки, здатність до емоційної саморегуляції та особливості організації цифрового навчання.

Трансформацію освітнього процесу доцільно розглядати не лише як зміну технологій і форм навчання, а і як психологічну трансформацію взаємодії студента з освітнім середовищем. Підтримання емоційного благополуччя потребує створення психологічно безпечного освітнього простору, у якому поєднуються академічні вимоги, можливості для самостійності, соціальна взаємодія та доступ до психологічної підтримки. Перспективним напрямом подальших досліджень є емпіричне вивчення взаємозв’язку емоційного благополуччя студентів із академічною самоефективністю, навчальною мотивацією, стратегіями емоційної регуляції та сприйманою соціальною підтримкою.

Примітка щодо використання цифрових інструментів. Система штучного інтелекту (**GPT-5.6 Luna, безкоштовна версія)** використовувалась як допоміжний інструмент редакторського супроводу для структурування та стилістичного коригування тексту. Постановка проблеми, інтерпретація результатів та формулювання висновків належать виключно автору.

Список використаних джерел

1. Ryff C. D. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1989. Vol. 57, No. 6. P. 1069–1081.

2. Diener E. Subjective well-being. *Psychological Bulletin*. 1984. Vol. 95, No. 3. P. 542–575.

3. Misra R., McKean M. College students' academic stress and its relation to their anxiety, time management, and leisure satisfaction. *American Journal of Health Studies*. 2000. Vol. 16, No. 1. P. 41–51.

4. Ryan R. M., Deci E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*. 2000. Vol. 55, No. 1. P. 68–78.

5. Bandura A. *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York : W. H. Freeman, 1997. 604 p.

6. Cohen S., Wills T. A. Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*. 1985. Vol. 98, No. 2. P. 310–357.

ЗВ'ЯЗОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ З ОСОБИСТІСНОЮ ТРИВОЖНІСТЮ У ЗДОБУВАЧІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Скульбеда Ростислав Вадимович (м. Київ)

ORCID ID 0009-0009-6650-4520

У сучасних умовах трансформації освітнього середовища, зростання навчального навантаження, соціальної нестабільності та невизначеності актуалізується проблема психологічного благополуччя здобувачів вищої освіти. Студентський період характеризується інтенсивним особистісним і професійним становленням, розширенням соціальних контактів, необхідністю самостійного прийняття рішень та адаптацією до нових вимог. Важливими психологічними характеристиками, які можуть впливати на успішність цієї адаптації, є емоційний інтелект та особистісна тривожність.

Проблема емоційного інтелекту та його взаємозв'язку з тривожністю студентської молоді розглядалася у працях О. Ігумнової, А. Калинич [1, с. 168–179], J. M. Augusto-Landa, I. García-Martínez, S. P. León [2], M. Shi, X. Lu, T. Du [3], R. Guil та інших дослідників [4]. Водночас питання взаємозв'язку емоційного інтелекту з особистісною тривожністю саме у здобувачів гуманітарних спеціальностей потребує подальшого теоретичного та емпіричного вивчення.

Емоційний інтелект розглядається як інтегративна психологічна характеристика особистості, що охоплює здатність усвідомлювати, розуміти та диференціювати власні емоції, розпізнавати емоційні стани інших людей, регулювати власні емоційні реакції та використовувати емоційну інформацію для ефективної поведінки й міжособистісної взаємодії. Для здобувачів вищої освіти він має особливе значення, оскільки сприяє адаптації до навчального середовища, конструктивному вирішенню міжособистісних труднощів і підтриманню психологічного благополуччя.

Особистісна тривожність є відносно стійкою індивідуально-психологічною характеристикою, яка проявляється у схильності сприймати широкий спектр ситуацій як загрозливі та реагувати на них станом тривоги. Високий рівень особистісної тривожності може супроводжуватися невпевненістю у власних силах, надмірним переживанням щодо можливих невдач, страхом негативної оцінки та труднощами у прийнятті рішень. У студентському віці ці прояви можуть посилюватися під впливом навчального навантаження, іспитів, необхідності професійного самовизначення та соціальної взаємодії.

Важливим є розмежування особистісної та ситуативної тривожності. Ситуативна тривожність виникає як реакція на конкретні обставини та змінюється залежно від ситуації, тоді як особистісна характеризує загальну схильність людини до тривожного реагування. Саме тому особистісна тривожність може впливати на сприйняття різних життєвих і навчальних ситуацій, навіть за відсутності безпосередньої загрози.

Емоційний інтелект може бути одним із чинників, пов’язаних із рівнем особистісної тривожності. Здатність усвідомлювати власні емоції допомагає людині своєчасно розпізнавати емоційне напруження та визначати його причини. Розуміння власних переживань створює передумови для вибору адекватних способів реагування, а здатність до регуляції емоцій сприяє зменшенню інтенсивності негативних емоційних станів. Отже, розвинений

емоційний інтелект може виконувати регулятивну та адаптивну функції у ситуаціях психологічного напруження.

Безпосередній зв’язок емоційного інтелекту та тривожності студентів досліджували О. Ігумнова та А. Калинич. Авторки вивчали особливості емоційного інтелекту, ситуативної та особистісної тривожності студентів-психологів і студентів-економістів. Результати дослідження дають підстави розглядати емоційний інтелект як одну з психологічних характеристик, пов’язаних із регуляцією емоційних станів студентської молоді [1, с. 168–179].

Зарубіжні дослідження також підтверджують значущість емоційного інтелекту для психологічного функціонування студентів. J. M. Augusto-Landa та співавтори встановили взаємозв’язок емоційного інтелекту з рівнями тривожності, стресу та депресивних проявів у студентів, підкреслюючи значення емоційної регуляції та копінг-стратегій у подоланні психологічних труднощів [2]. M. Shi, X. Lu та T. Du виявили взаємозв’язок між рисовим емоційним інтелектом, сприйманим стресом і тривожністю студентів, що свідчить про важливість емоційних ресурсів у подоланні стресового навантаження [3].

R. Guil та співавтори також розглядали роль емоційного інтелекту у взаємозв’язку між негативними емоційними переживаннями та тривожністю студентів. Отримані результати свідчать, що емоційний інтелект може виконувати опосередковувальну функцію у процесі формування тривожних переживань [4]. Водночас це не означає, що високий рівень емоційного інтелекту автоматично усуває тривожність, оскільки на її прояви впливають численні індивідуальні та соціально-психологічні чинники.

Проблема є особливо актуальною для здобувачів гуманітарних спеціальностей. Підготовка майбутніх психологів, педагогів, соціальних працівників, фахівців у сфері мов, культури та комунікації передбачає інтенсивну міжособистісну взаємодію, роботу з емоційно насиченою інформацією та необхідність розуміння переживань інших людей. Публічні

виступи, дискусії, проходження практики, оцінювання професійних компетентностей можуть бути джерелами тривожних переживань, особливо за недостатньої впевненості у власних можливостях.

У таких умовах емоційний інтелект може сприяти більш адаптивному реагуванню на складні ситуації. Усвідомлення власного емоційного стану допомагає студенту зрозуміти причини тривоги, а навички регуляції дають змогу контролювати інтенсивність емоційних реакцій. Водночас розуміння емоцій інших людей може сприяти конструктивній комунікації та зменшенню напруження у міжособистісних ситуаціях.

Таким чином, між емоційним інтелектом та особистісною тривожністю можна припускати наявність взаємозв’язку, за якого достатній рівень емоційної компетентності створює передумови для кращої саморегуляції та адаптації до стресових ситуацій. Водночас емоційний інтелект не можна розглядати як єдиний чинник, що визначає рівень тривожності. Важливе значення мають самооцінка, соціальна підтримка, копінг-стратегії, умови навчання, особливості міжособистісних відносин та актуальні життєві обставини.

Отже, емоційний інтелект є важливою психологічною характеристикою, яка може бути пов’язана з рівнем особистісної тривожності здобувачів гуманітарних спеціальностей. Розвинені навички усвідомлення, розуміння та регуляції емоцій сприяють більш конструктивному переживанню психологічного напруження, адаптації до навчального середовища та ефективній міжособистісній взаємодії. Подальші дослідження доцільно спрямувати на емпіричне визначення характеру та сили взаємозв’язку між компонентами емоційного інтелекту й особистісною тривожністю у здобувачів різних гуманітарних спеціальностей, а також на розроблення програм розвитку емоційної компетентності та саморегуляції.

Список використаних джерел

1. 1. Ігумнова О. М., Калинич А. В. Дослідження емоційного інтелекту та тривоги у студентів-психологів. *Psychology Travelogs*. 2024. № 4. С. 168–179. DOI: 10.31891/PT-2024-4-16.

2. 2. Augusto-Landa J. M., García-Martínez I., León S. P. Analysis of the Effect of Emotional Intelligence and Coping Strategies on the Anxiety, Stress and Depression Levels of University Students. *Psychological Reports*. 2024. Vol. 127, No. 4. P. 1751–1770. DOI: 10.1177/00332941221144603.

1. 3. Shi M., Lu X., Du T. Associations of trait emotional intelligence and stress with anxiety in Chinese medical students. *PLOS ONE*. 2022. Vol. 17, No. 9. e0273950. DOI: 10.1371/journal.pone.0273950.

1. 4. Guil R., Gómez-Molinero R., Merchán-Clavellino A., Gil-Olarte P. Lights and Shadows of Trait Emotional Intelligence: Its Mediating Role in the Relationship Between Negative Affect and State Anxiety in University Students. *Frontiers in Psychology*. 2021. Vol. 11. Article 615010. DOI: 10.3389/fpsyg.2020.615010.

1. 5. Ahmadpanah M., Keshavarz M., Haghighi M., et al. Higher emotional intelligence is related to lower test anxiety among students. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*. 2016. Vol. 12. P. 133–136. DOI: 10.2147/NDT.S98259.

СТРАХ НА ВІЙНІ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ РЕСУРС

Слободяник Наталія Володимирівна (Київ)

ORCID ID 0000-0002-2053-0688

Страх – одна з найсуперечливіших емоцій, що сформувалася в процесі еволюції як реакція людини на небезпеку, і нерідко дезінформує людину про масштаби зовнішньої загрози. Кожна людина стикається зі страхом практично з самого народження, а потім часто зустрічається з ним впродовж життя. Найбільш різноманітно страх проявляється на війні, у бойовій обстановці. Актуальність зазначеної проблематики полягає в тому, щоб перетворити страх учасника бойових дій на його бойовий психологічний ресурс.

Мета статті – проаналізувати страх як психологічний ресурс учасника бойових дій.

Відомий військовий теоретик та емпіричний психолог Клаузевіц К., характеризуючи війну, наголошував, що головною її стихією є небезпека [2, с.24]. Реакція на небезпеку, страх – неминучий атрибут війни, який впливає на всі сторони бойової діяльності військовослужбовців. Одним із наслідків такого впливу є суттєве зниження бойової ефективності бійців. Страх і його

психологічні наслідки мають величезну силу зараження. За даними Доларда Дж., який опитав сотні ветеранів Другої світової війни, 75% з них були впевнені, що страх може передаватися від одного солдата до іншого. У дослідженні Штуффера С. А. 83% опитаних стверджували, що вони мали досвід спостереження, як людські нерви «ламаються» на фронті [3, с.45]. Історія війн свідчить про факти, коли страх одиночних солдатів набув силу епідемії і перетворювався на паніку багатотисячного натовпу.

Протягом тривалого часу страх трактувався військовими теоретиками та практиками як однозначно негативна емоція. Виходячи з такої позиції, пропонувалося «боротися» зі страхом, «перемагати» його. Але як показує статистика, така позиція виявилася необґрунтованою, а спроби перемогти страх виявилися неспроможними. Завдання сучасної військової психології полягає не у тому, щоб страх вважати ганьбою, а у тому, щоб запропонувати бійцю реальні засоби, які дозволяють ефективно діяти у небезпечній обстановці, перетворити страх учасника бойових дій на його бойовий психологічний ресурс.

Для цього, перш за все, потрібно пізнати страх (виявити його природу, чинники, види, функції, симптоми та динаміку прояву в бойовій обстановці), прийняти його (визнати його як атрибут екстремальної діяльності) і раціонально використовувати енергію, що їм породжується. Вивчення природи страху дозволяє стверджувати, що страх у бою – це нормальна, неминуча, корисна реакція на небезпеку [2, с.56]. Нині вже добре відомо, що серед психічно та соматично нормальних людей немає абсолютно безстрашних.

Визнання природності страху дозволяє елімінувати один із найпоширеніших на війні страхів – страх злякатися на полі бою та підвести своїх бойових товаришів. Найважливішим моментом пізнання страху є з'ясування його функцій. Поширеність страху у бойовій обстановці пов'язана з тим, що в ідеалі він виконує надзвичайно корисні функції. Багато в чому саме завдяки страху людина здатна перетворитися на справжнього воїна.

Регуляція рівня страху може здійснюватися за допомогою осмислення – надання ясного сенсу участі воїнів у бойових діях, формування в них широких соціальних мотивів (любов до Батьківщини; віра в Бога, справедливість, перемогу; ненависть до ворога; почуття обов'язку) і мотивів бойового товариства. Осмислена діяльність «бере» страху рівно стільки, скільки його потрібно, щоб зберегти сенс діяльності.

Щоб усунути суперечність між високоадаптивними, мобілізуючими властивостями страху та його деморалізуючим і дезорганізуючим ефектом, фахівці виокремили «контрольований» і «неконтрольований» види страху. Контрольований страх має силу спонукати людину до корисних дій. Неконтрольований страх є руйнівним [2, с. 89].

Франкл В. запропонував формулу, що дозволяє аналізувати природу та характеристики страху. Ця формула відбиває характер взаємозв'язку негативних переживань і значення діяльності: В = П – С, де О – відчай, П – негативне переживання, С – сенс [1, с.389]. З цієї формули видно – що осмисленіша діяльність воїна, то менша ймовірність виникнення у нього розпачу, навіть при високих рівнях переживання страждання, страху та ін. Існують обставини, що посилюють страх (каталізатори страху). До них найчастіше відносять: час експозиції чинників страху, бойову втому, почуття ізольованості та самотності воїнів.

Отже, страх – природна та корисна реакція воїна на небезпеку, невідомість та раптовість бойової обстановки. Страх – одна з найенергоємніших емоцій людини. Завдання полягає не в тому, щоб «знищити» страх, а в тому, щоб підкорити його своїй владі та перетворити на ресурс бойової діяльності. Щоб керувати страхом, потрібно вміти своєчасно розпізнавати його основні симптоми і «включати» психологічні механізми регуляції страху.

Що раніше буде виявлено симптоми страху, то більше можливостей довести його до оптимального рівня. Для цього можуть бути використані прийоми екстреної психологічної саморегуляції, в основі яких лежать

релаксація м'язів, зміна тонусу дихання, плацебо-технології типу «рефлекторного закріплення психічних станів». Проактивні стани, що накопичуються в процесі життя і фіксуються за допомогою спеціальних якорів, можуть миттєво відтворюватися в небезпечній ситуації при активації якоря.

Перспективним напрямом дослідження страху та способів його інтеграції у бойову діяльність є розробка програми тренінгу з метою довільної трансформації страху у проактивні емоції (гнів, ненависть, агресивність).

Список використаних джерел

1. Ameli, M., & Dattilio, F. M. Enhancing cognitive behavior therapy with logotherapy: Techniques for clinical practice. Psychotherapy, 2013. *50* (3): 387–391. *doi:10.1037/a0033394. PMID 24000857*

2. Carl von Clausewitz. *On War*. Princeton University Press, 2008. ISBN 978-1-4008-3740-3.

3. Horn B. The worm revisited: An examination of fear and courage in combat // url: http://www.journal.dnd.ca/vo5/no2/doc/leadership-direction-eng.pdf

ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК РЕСУРС РЕГУЛЯЦІЇ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ДОРОСЛИХ

Снєжок Олівія Костянтинівна (Київ)

ORCID ID 0009-0000-1650-5730

Гірчук Олеся Василівна (Київ)

ORCID ID 0000-0001-9363-8385

У сучасній психологічній науці проблема регуляції агресивної поведінки актуалізує пошук психологічних ресурсів, які забезпечують здатність особистості усвідомлювати власні емоційні реакції, регулювати їх інтенсивність та обирати конструктивні способи поведінки у складних міжособистісних ситуаціях. Агресивні прояви можуть негативно позначатися на соціальній взаємодії, психологічному благополуччі та якості міжособистісних відносин, що зумовлює необхідність дослідження механізмів їх усвідомленої регуляції.

У контексті проблеми розвитку особистості важливими є положення генетико-психологічного підходу С. Максименка, відповідно до якого особистість розглядається як цілісне утворення, становлення якого відбувається у процесі активної взаємодії людини із соціальним середовищем. Її розвиток пов’язаний із якісними змінами психічної організації, становленням суб’єктності та здатності до усвідомленої регуляції власної активності [1]. У цій теоретичній площині емоційний інтелект (далі – ЕІ) може розглядатися як психологічний ресурс, що сприяє усвідомленому опрацюванню емоційного досвіду та вибору способів поведінкового реагування.

У психологічній літературі агресивну поведінку характеризують з урахуванням її спрямованості, мотивів, форм прояву та наслідків. Водночас доцільно розмежовувати поняття агресії, агресивної поведінки та агресивності. Агресія є складним психологічним феноменом, що охоплює реакції та форми поведінки, пов’язані із заподіянням шкоди іншій людині. Агресивна поведінка становить конкретний поведінковий прояв агресії у соціальній взаємодії, тоді як агресивність характеризує відносно стійку індивідуально-психологічну схильність до агресивного реагування. Агресивна поведінка може набувати фізичної, вербальної або непрямої форми, а за функціональним характером бути реактивною чи інструментальною [2].

Пошук психологічних чинників, здатних посилювати контроль над агресивними реакціями, закономірно привертає увагу до емоційного інтелекту (ЕІ). Його зміст пов’язаний зі здатністю людини розпізнавати власні емоції та емоції інших, розуміти причини їх виникнення, співвідносити емоційні переживання з конкретною ситуацією та керувати ними. У межах моделі ЕІ як здібності його структуру утворюють сприймання емоцій, їх використання у процесі мислення, розуміння та управління ними. В інших концептуальних підходах увага також зосереджується на емоційній самосвідомості, емпатії та самоконтролі [3]. Відтак, роль ЕІ полягає у можливості особистості самостійно

осмислювати власні переживання та враховувати їх під час вибору своєї майбутньої поведінкової реакції на ту чи іншу ситуацію.

Особливо виразно це можна простежувати в конфліктних ситуаціях, фрустрації або при значному емоційному напруженні. Так, переживання гніву або роздратування ще не визначає подальшої поведінки людини. Тут значення має те, яким чином вона інтерпретує власний стан: чи усвідомлює причини його виникнення; чи здатна утриматися від безпосередньої реалізації емоційного імпульсу в агресивній дії. Водночас здатність розпізнавати переживання іншого розширює можливості для розуміння його поведінки й дає змогу уникати надто однозначного сприйняття неоднозначних дій як навмисно ворожих або провокативних. У цьому аспекті ЕІ набуває значення **психологічного ресурсу регуляції агресивної поведінки**. Усвідомлення власних переживань, розуміння їх причин та здатність керувати інтенсивністю емоційної реакції створюють своєрідний простір між виникненням емоції та подальшою дією, у межах якого стає можливим вибір більш конструктивного способу реагування. Разом із тим рівень ЕІ не визначає агресивну поведінку безпосередньо, оскільки її виникнення та форми прояву залежать від взаємодії особистісних характеристик, попереднього досвіду, особливостей соціального середовища та конкретної ситуації.

Зв’язок між ЕІ та агресивними проявами простежується й у результатах емпіричних досліджень. Зокрема, **Е. Гарсія-Санчо, Дж. Сальгеро та П. Фернандес-Беррокаль** досліджували співвідношення ЕІ як здібності з різними формами агресії. Автори встановили негативний зв’язок між показниками ЕІ як здібності та окремими проявами агресії, причому характер виявлених взаємозв’язків відрізнявся залежно від віку учасників і форми агресивної поведінки [4, с. 43–51]. Це дає підстави розглядати здатність до розуміння та управління емоціями як психологічну характеристику, пов’язану з меншою вираженістю певних форм агресивного реагування, не надаючи цьому зв’язку однозначного причинного характеру.

Отже, **емоційний інтелект є потенційно значущим психологічним ресурсом регуляції агресивної поведінки дорослих**, функціональне значення якого пов’язане з усвідомленням, розумінням і регуляцією власних емоцій, урахуванням емоційних станів інших людей та більш усвідомленим вибором поведінкової реакції. У контексті генетико-психологічного підходу С. Максименка зазначені здатності доцільно розглядати в площині цілісного становлення особистості та її суб’єктності. Перспективним є емпіричне дослідження взаємозв’язків окремих компонентів EI з різними формами агресивної поведінки дорослих.

Примітка щодо використання цифрових інструментів. Системи штучного інтелекту (ChatGPT (OpenAI) використовувалися як допоміжний інструмент редакторського супроводу для структурування та стилістичного коригування тексту.

Список використаних джерел

1. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості. Київ : КММ, 2006. 240 с.

2. Мазоха І. С. Аналіз теоретико-емпіричних досліджень феномена агресії та агресивності. *Наука і освіта.* 2011. № 1. С. 60–63.

3. Яцюк М. Емоційний інтелект особистості (на хвилі Нової української школи): навч.-метод. посіб. Вінниця : Діло, 2019. 105 с.

5. García-Sancho E., Salguero J. M., Fernández-Berrocal P. Ability emotional intelligence and its relation to aggression across time and age groups. *Scandinavian Journal of Psychology.* **2017. Vol. 58, No. 1. P. 43–51.** https://doi.org/10.1111/sjop.12331

ОСОБИСТІСНИЙ РОЗВИТОК ДИТИНИ ЯК ПРІОРИТЕТНИЙ ВИМІР У ПОШУКУ ОСВІТНІХ СТРАТЕГІЙ: У СВІТЛІ ІДЕЙ С.Д. МАКСИМЕНКА

Соловйова Людмила Іванівна (Київ)

ORCID ID 0000-0003-3584-9779

Проблема пошуку стратегій особистісного розвитку людини, зокрема у найважливіший період дошкільного дитинства, була та залишається стрижневим напрямком вітчизняної науки. Ця проблема нерозривно пов’язана

з ключовою категорією розвитку особистості, її становленням, самоздійсненням, забезпеченням її психологічного благополуччя. Академік С. Максименко, фундатор генетико-психологічного підходу, послідовно наголошував, що психологію особистості слід вивчати не фрагментарно, а цілісно. Вчений переконливо стверджував, що в сучасній науці «особистість має бути пізнавана такою, якою вона існує – живою, єдиною, цілісною, у безперервному розвитку», а період штучного розчленування цілісного суб'єкта на окремі частини і пізнання кожної з них має залишитися в минулому (Максименко, 2021 : 122).

Проблема сутності, джерел розвитку і функціонування особистості плідно розроблялася вітчизняними вченими впродовж усієї історії становлення і розвитку української психологічної науки (І. Сікорський (1909), Г. Челпанов (1909), В. Зеньковський (1934), О. Лазурський (1921), Г. Костюк (1933), П. Чамата (1954), В. Роменець (1998), С. Максименко (2021), М. Боришевський (2012), Г. Балл (2009), І. Бех (1992), В. Моляко (1991), В. Татенко (2006), Т. Титаренко (2003), Ю. Швалб (1997), В. Моргун (1992), В. Рибалка (2014), М. Смульсон (2016), Н. Чепелєва (2015), О. Кокун (2015) та ін.). Увага науковців до цього стрижневого поняття супроводжувалася появою нових концептуальних моделей та їх потужним теоретико-експериментальним обґрунтуванням. Сучасний генетико-психологічний погляд розкриває особистість як унікальну цілісність, наділену внутрішнім потенціалом до саморозвитку, самовизначення, свідомої предметної діяльності, що має свій неповторний внутрішній світ. Саме тому науковий пошук та утвердження в практиці освіти дієвих стратегій особистісного розвитку спрямовані на підтримку множинних проявів дитячої особистості — її когнітивних, емоційних, соціальних та духовних структур.

Науково-психологічні уявлення про закономірності становлення особистості в дошкільному дитинстві представлено в працях таких вітчизняних дослідників, як: І. Сікорського (1909), В. Зеньковського (1924), Г. Костюка (1933), П. Чамати (1965), М. Вовчик-Блакитної (1958),

О. Кульчицької (1959), В. Котирло (1968), Ю. Приходько (1987), С Кулачківської (1989), Т. Титаренко (1989), Л. Проколієнко (1991), С. Тищенко (2004), О. Кононко (2000), С. Ладивір (2003), В. Кузьменко (2005), О. Вовчик-Блакитної (2004), Л. Подоляк (2006), К. Карасьової (2010), Т. Піроженко (2010), Г. Гуменюк (2012), Т. Дуткевич (2012), І. Біла (2014), І. Беха (2018), С. Максименка (2021) та ін. Науковці визначають дошкільний вік як унікальний сензитивний період, під час якого закладається базовий фундамент особистості. Встановлено, що дитина формується і розкривається лише у системі стосунків з дорослими, однолітками та світом, інтенсивно набуваючи культурного досвіду взаємодії під час спілкування та специфічно дитячих видів діяльності, насамперед — гри. Ці знання створюють надійне підґрунтя для вибору адекватних та екологічних психолого-педагогічних впливів.

У багаторічних наукових традиціях лабораторії психології дошкільника Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (В. Котирло, С. Ладивір, Т. Кондратенко, С. Кулачківська, С. Тищенко, Т. Піроженко, К. Карасьова, І. Карабаєва, Л. Соловйова, Т. Гурковська, О. Хартман, Л. Токарєва, О. Федорчук) напрацьовано значний досвід вивчення цієї проблеми. Фахівцями досліджувалися особливості мотиваційно-ціннісної, пізнавальної, емоційної і вольової сфер, становлення творчого потенціалу та внутрішньої картини світу дитини. В освітню практику впроваджено результати вивчення ціннісних орієнтацій дошкільників як індикаторів їхнього зростання, розвитку образу «Я», психологічної стійкості старших дошкільників та індивідуалізації виховання. Провідною тезою цих досліджень виступає положення про те, що діяльність, у яку залучається дитина, має бути змістовною, усвідомленою та обов'язково наповненою досвідом вільної самодіяльної творчої гри.

Сьогодні згадані теоретичні та прикладні дослідження максимально актуалізовані запитами практики. Функціонування дошкільної освіти визначається не лише руйнацією усталеного способу життєдіяльності

освітнього простору внаслідок воєнного стану, але й ситуацією масштабного реформування галузі, унормованою в новому Законі України «Про дошкільну освіту» (2025). Розширення форм здобуття освіти, зафіксоване в законі та відповідних документах МОН України, окреслює нагальну вимогу: незалежно від обраного формату (очного, дистанційного, мережевого, сімейного чи педагогічного патронажу), ключовим орієнтиром для педагогів та батьків має залишатися пріоритет особистісного розвитку дитини. Стрімкі технологічні інновації, цифровізація освітніх процесів, зростання інформаційного навантаження, що накладаються на соціально-психологічні наслідки війни, створюють нові, надскладні виклики. Відповідь на них вимагає дослідження психологічних чинників задля конструювання гнучких, життєствердних стратегій. Лише за умови збереження цілісного бачення особистісного розвитку, про яке наголошував С. Максименко, можливе створення умов для успішної самореалізації потенціалу дитини, її гармонійної соціалізації та забезпечення належної якості вітчизняної дошкільної освіти.

Список використаних джерел

1. Психогенетичний потенціал особистості: монографія. Том 1 /С.Д. Максименко. Київ: «Видавництво Людмила», 2021. 704 с.

ПРОЯВ АКЦЕНТУАЦІЙ ХАРАКТЕРУ ОСІБ МОЛОДШОГО ЮНАЦЬКОГО ВІКУ У КОНТЕКСТІ ЇХ СІМЕЙНИХ ВЗАЄМОСТОСУНКІВ

Стойка Віра Миколаївна (Київ)

Науковий керівник – Поджинська Ольга Олегівна (Київ)

ORCID ID 0000-0001-9086-3018

Період молодшого юнацького віку характеризується суттєвими змінами у сфері самосвідомості, міжособистісних відносин та прагнення особистості до автономії. Одним із важливих соціально-психологічних середовищ, у якому відбувається становлення особистості, залишається сім’я. Саме характер взаємостосунків із батьками та іншими членами родини може створювати

умови як для конструктивного розвитку особистісних якостей, так і для виникнення емоційного напруження та конфліктних проявів [1; 2].

У контексті дослідження особистості важливе місце посідає проблема акцентуацій характеру. Акцентуація може розглядатися як надмірна вираженість окремих рис характеру, що зумовлює підвищену чутливість особистості до певних ситуацій та способів впливу з боку соціального оточення. Водночас акцентуація не є тотожною патології: її прояви можуть бути ситуативними та виявлятися передусім за умов, які відповідають специфічній вразливості певного типу характеру.

Особливого значення ця проблема набуває у юнацькому віці, коли змінюється характер взаємодії молодої людини з батьками. Дослідження розвитку дитячо-батьківських відносин показують, що в підлітковому та юнацькому віці відбувається поступовий перехід до більш рівноправної взаємодії, водночас конфліктність у певні періоди може посилюватися [1]. Отже, особистісні особливості юнака чи юнки доцільно розглядати не ізольовано, а у взаємозв’язку з характером сімейної комунікації.

Акцентуації характеру можуть впливати на те, як особа сприймає вимоги, зауваження, контроль, підтримку та емоційні реакції членів сім’ї. Наприклад, для осіб із підвищеною емоційною чутливістю значущими можуть бути критика та відчуття недостатньої підтримки; для осіб із вираженою потребою в самостійності — надмірний контроль; для демонстративних рис — недостатня увага та визнання. Таким чином, одна й та сама ситуація в сім’ї може мати різне психологічне значення залежно від індивідуально-типологічних характеристик молодої людини.

В українських психологічних дослідженнях також наголошується на значенні акцентуацій характеру в процесі особистісного становлення підлітків. Зокрема, вивчення типів акцентуацій показує їх зв’язок з особливостями реагування особистості на фрустраційні ситуації [3]. Це дає підстави припускати, що специфіка сімейного спілкування може виступати

одним із контекстів, у яких акцентуйовані риси виявляються найбільш помітно.

Водночас сімейні взаємостосунки не слід розглядати виключно як чинник, що провокує негативні прояви акцентуацій. Підтримка, емоційна близькість, прийняття та можливість поступового набуття автономії можуть виконувати ресурсну функцію. Дослідження сімейного функціонування засвідчують, що якість сімейних відносин пов’язана з психологічним функціонуванням підлітків, а особистісні ресурси можуть опосередковувати цей зв’язок [4]. Отже, сприятливе сімейне середовище може створювати умови для конструктивної реалізації особистісних особливостей молодої людини.

Важливим є також те, що в юнацькому віці змінюється сама структура сімейної взаємодії. Молоді люди прагнуть більшої самостійності, а батькам необхідно поступово переходити від безпосереднього контролю до партнерської взаємодії. У таких умовах характерологічні особливості можуть як ускладнювати процес взаємної адаптації, так і сприяти формуванню більш диференційованих моделей спілкування [1; 2].

Прояви акцентуацій характеру осіб молодшого юнацького віку доцільно розглядати у взаємозв’язку з особливостями сімейних взаємостосунків. Сім’я може виступати як середовищем актуалізації специфічних характерологічних рис, так і важливим ресурсом їх конструктивної реалізації. Перспективним напрямом подальшого дослідження є емпіричне вивчення взаємозв’язку між типами акцентуацій характеру, особливостями дитячо-батьківської взаємодії та суб’єктивною оцінкою сімейного клімату в осіб молодшого юнацького віку.

Примітка щодо використання цифрових інструментів. Пошукові та цифрові інструменти використовувалися як допоміжний засіб для пошуку й навігації в наукових джерелах, з подальшою перевіркою бібліографічних даних. Системи штучного інтелекту використовувалися як допоміжний інструмент редакторського супроводу та структурування тексту. Постановка проблеми, добір змісту та формулювання висновків належать автору.

Список використаних джерел

1. De Goede I. H. A., Branje S. J. T., Meeus W. H. J. Developmental changes in adolescents' perceptions of relationships with their parents. Journal of Youth and Adolescence. 2009. Vol. 38. P. 75–88. DOI: https://doi.org/10.1007/s10964-008-9286-7.

1. Branje S. Development of Parent–Adolescent Relationships: Conflict Interactions as a Mechanism of Change. Child Development Perspectives. 2018. Vol. 12, No. 3. P. 171–176. DOI: https://doi.org/10.1111/cdep.12278.

2. Мелен К. Особливості характеристик характеру сучасних українських підлітків. Актуальні проблеми психології в закладах освіти. 2019. Вип. 9. С. 112–116. DOI: https://doi.org/10.31812/psychology.v9i0.3729.

3. Yang Y. et al. The Relationship Between Family Functioning and Adolescents' Symptoms of Generalized Stress Response: The Mediating Roles of Character Strengths and Perceived Stress. Journal of Adolescence. 2025. Vol. 97, No. 5. P. 1186–1199. DOI: https://doi.org/10.1002/jad.12485.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВИХ ЦІННОСТЕЙ МОЛОДІ В ЕПОХУ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ТА АКТИВНОГО СПОЖИВАННЯ КОНТЕНТУ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ

Сухачова Ольга Олександрівна (Кропивницький)

ORCID ID 0009-0008-1505-469X

Сучасна цифровізація трансформує соціалізацію, комунікацію, інформаційний обмін і формування світогляду молоді. Соціальні мережі стали важливим середовищем комунікації, навчання та формування ціннісних орієнтацій, забезпечуючи постійний доступ до різноманітного інформаційного контенту.

Проблематика цінностей посідає важливе місце у філософських, соціологічних і психологічних дослідженнях. У психології життєві цінності розглядаються як особистісне утворення, що регулює поведінку, визначає мотивацію та спрямовує життєві цілі. Різноманітність наукових підходів зумовлює відсутність їх уніфікованого визначення.

Одним із вагомих теоретичних підходів до вивчення ціннісної сфери стала концепція Рокіча М., згідно з якою цінності являють собою відносно

стійкі переконання щодо бажаних способів поведінки або кінцевих станів існування. Учений запропонував поділ цінностей на термінальні та інструментальні, сформувавши підґрунтя для одного з впливових напрямів емпіричного дослідження ціннісної сфери особистості [5].

Шварц Ш. визначав цінності як трансситуативні цілі, що спрямовують поведінку та слугують критеріями оцінювання дійсності. Його модель, розширена від десяти до дев’ятнадцяти базових цінностей, підтвердила придатність для міжкультурного аналізу ціннісних орієнтацій [4].

Вітчизняна психологічна традиція розглядає життєві цінності як складову особистісного розвитку. Бех І. Д. значну увагу приділяв ціннісно-смисловій сфері, підкреслюючи роль духовних цінностей у становленні особистості та моральній регуляції поведінки. Особистісно орієнтоване виховання ґрунтується на взаємозв’язку ціннісної свідомості, моральної відповідальності та саморегуляції. Інтеріоризація суспільно значущих цінносте на думку автора, сприяє формуванню внутрішньої моральної позиції та визначає характер життєвих рішень [1].

Формування життєвих цінностей зумовлене взаємодією соціокультурних, економічних, історичних і психологічних чинників. Білоцерківський Ю. О. та співавтори пов’язують становлення ціннісної сфери із взаємодією зовнішніх соціальних впливів і внутрішніх механізмів особистості, що визначають життєву позицію, систему пріоритетів та смислові орієнтири [2, с. 24].

Повномасштабне вторгнення російської федерації в Україну спричинило переосмислення життєвих цінностей, трансформувавши світоглядні установки, особистісні пріоритети та смислові орієнтири. Зміни позначилися на характері ставлення особистості до себе, інших людей і соціального середовища.

Проблематика трансформації ціннісної сфери в умовах воєнного стану досліджується, зокрема, у працях Фуркала В. С. та Фуркала В. І. Додатковим простором суспільного осмислення цих процесів став цифровий

комунікативний простір, де активно обговорюються зміни життєвих пріоритетів, моральних орієнтирів і особистісних установок громадян України [3, с. 59].

Формування життєвих цінностей молоді являє собою багатокомпонентний психологічний процес, детермінований взаємодією внутрішніх і зовнішніх чинників. Внутрішні чинники охоплюють індивідуально-психологічні характеристики особистості, рівень самосвідомості та рефлексії, особливості потребово-мотиваційної сфери, життєвий досвід, моральну зрілість і здатність до самовизначення.

Зовнішні чинники репрезентовані сімейним та освітнім середовищем, референтними групами, культурними нормами й традиціями, медіа та цифровим інформаційним простором, соціально-економічними умовами, суспільно- Соціальні мережі посилюють роль цифрового середовища у формуванні життєвих цінностей молоді.

Регулярне споживання контенту формує уявлення про успіх, самореалізацію та соціальні норми. Алгоритми персоналізації закріплюють сформовані переконання, а візуальна привабливість посилює емоційне сприйняття моделей поведінки. Соціальне порівняння впливає на самооцінку та особистісні орієнтири молоді.

Поряд із ризиками цифрове середовище розширює можливості для самовираження, навчання, пошуку однодумців і набуття соціального досвіду. Важливе значення має здатність критично оцінювати цифровий контент, розпізнавати маніпулятивні повідомлення та співвідносити отриману інформацію з власними ціннісними орієнтирами.

Отже, формування життєвих цінностей молоді в умовах цифровізації визначається змістом інформаційного середовища, особливостями його психологічного сприйняття та рівнем критичного осмислення інформації.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Життя особистості у просторі духовності. *Педагогічний дискурс.* 2012. Вип. 12. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/0peddysk (дата звернення 06.10.2026).

2. Білоцерківська Ю., Приходько Д., Табачник І. Життєві цінності особистості з різним ступенем задоволеності життям. Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи. 2026. № 2(70). 2026. С. 14–28.

1. Фуркало В. С., Фуркало В. І. Життєві цінності під час війни. KELM. 2022. № 4 (48). С. 57–61.

2. Schwartz S. H. Personal values in human life. Nature Human Behaviour. 2017. Vol. 1. No.9. URL: https://doi.org/10.1038/s41562-017-0185-3 (дата звернення: 06.10.2026).

3. Williams R. M., Rokeach M. The Nature of Human Values. Political Science Quarterly. 1974. Vol. 89. No. 2. URL: https://doi.org/10.2307/2149267 (дата звернення: 04.03.2027).

ПСИХОЛОГІЧНА СТІЙКІСТЬ МОЛОДИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТА ВОЄННОЇ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ

Терещенко Алла Олегівна (Конотоп)

ORCID ID 0009-0008-4469-4178

Секерін Ярослав Андрійович (Конотоп)

Тривала війна змінює умови професійного становлення молодої людини. Набуття практичного досвіду, освоєння нових професійних функцій і поступове прийняття відповідальності відбуваються поряд із необхідністю реагувати на непередбачувані зміни, емоційне напруження та порушення звичного ритму життя. Особливо це стосується професій, пов’язаних із відповідальністю за життя, здоров’я або безпеку інших людей.

За таких обставин психологічна стійкість молодого фахівця постає не лише як індивідуальна характеристика, а як умова професійного функціонування. Її можна розглядати як здатність зберігати організованість діяльності під час напруження, пристосовувати власні дії до зміни обставин, використовувати доступні ресурси та відновлюватися після значних навантажень. При цьому стійкість не означає відсутності страху, втоми чи інших емоційних реакцій. Важливішою є можливість продовжувати цілеспрямовану діяльність і водночас усвідомлювати власний психологічний стан.

Сучасні дослідження розглядають резильєнтність як здатність, що залежить від взаємодії особистісних і середовищних чинників. У систематичному огляді E. Ketelaars та співавторів [1] показано значення спеціальної підготовки до критичних ситуацій, зокрема розвитку стійкості до стресу, особистої ефективності та навичок командної взаємодії. Це дає підстави розглядати професійну стійкість не як наперед задану властивість, а як здатність, розвиток якої може підтримуватися в процесі підготовки фахівця.

Професійне навчання є одним із середовищ такого розвитку. На початку професійного шляху людина ще не має достатнього досвіду для впевненого виконання всіх складних завдань, тому важливими стають наставництво, практична підготовка, зворотний зв’язок і можливість аналізувати власні дії. В умовах невизначеності це набуває додаткового значення, оскільки молодий фахівець має вчитися приймати рішення не лише за наявності повної інформації, а й тоді, коли ситуація швидко змінюється.

Проблема особливо актуальна для медичної та військової професійної діяльності. Для лікаря-інтерна професійне становлення передбачає перехід від переважно навчальної діяльності до практичної роботи, формування клінічного мислення та прийняття відповідальності за професійні рішення. Воєнні обставини ускладнюють цей процес додатковим емоційним і організаційним навантаженням. Дослідження українських медичних працівників показало взаємозв’язок резильєнтності з психологічним і соматичним благополуччям, а також актуальність організаційної та психологічної підтримки медичного персоналу [2].

Для військовослужбовця професійна діяльність безпосередньо пов’язана з ризиком, відповідальністю, дефіцитом часу та неповною інформацією. У таких умовах важливими є саморегуляція, здатність утримувати увагу на завданні, оцінювати ситуацію та діяти відповідно до професійних вимог. Водночас психологічна стійкість не повинна ототожнюватися з необхідністю приховувати емоційні переживання або

відмовлятися від допомоги. Дослідження фахівців психічного здоров’я, які працювали в умовах російсько-української війни, звертає увагу на роль соціальної пов’язаності, смислових ресурсів і психологічної підтримки у збереженні стійкості [3].

Отже, психологічна стійкість молодого фахівця формується на перетині особистісних ресурсів, професійної компетентності та характеристик середовища. До найбільш значущих ресурсів можна віднести саморегуляцію, самоефективність, емоційну врівноваженість, професійну мотивацію, здатність використовувати соціальну підтримку та готовність діяти за неповної визначеності. Не менш важливими є професійний досвід, наставництво, командна взаємодія та можливість отримувати конструктивний зворотний зв’язок.

У цьому контексті професійну підготовку доцільно розглядати не тільки як засвоєння знань і практичних навичок. Вона має створювати умови для поступового набуття досвіду самостійного прийняття рішень, аналізу складних ситуацій, регуляції власного стану та визначення меж особистої відповідальності. Підготовка до роботи в умовах невизначеності має бути частиною професійного навчання, а не здійснюватися лише після виникнення кризової ситуації.

Таким чином, психологічна стійкість молодих фахівців в умовах воєнної невизначеності є результатом взаємодії особистісних ресурсів, професійної компетентності та підтримувального середовища. Для лікаря-інтерна і військовослужбовця ця проблема має різний професійний зміст, проте в обох випадках важливими залишаються здатність діяти за неповної визначеності, регулювати власний стан, використовувати професійні й соціальні ресурси та відновлюватися після напруження. Відтак розвиток психологічної стійкості має бути складовою професійної підготовки молодих фахівців у сучасних умовах.

Висновки. Психологічна стійкість є важливою умовою професійного становлення молодих фахівців в умовах воєнної невизначеності. Її розвиток

пов’язаний із поєднанням особистісних ресурсів, професійної компетентності, досвіду саморегуляції та підтримки професійного середовища. Професійна підготовка має передбачати не лише засвоєння знань і навичок, а й формування готовності діяти за неповної інформації, приймати відповідальні рішення та відновлюватися після психологічного напруження.

Примітка щодо використання інструментів штучного інтелекту. Під час підготовки тез використано ChatGPT (OpenAI) як допоміжний інструмент для структурування матеріалу, мовно-стилістичного редагування та уточнення формулювань. Змістовий добір матеріалу, опрацювання наукових джерел, теоретичне узагальнення та формулювання висновків здійснено авторами.

Список використаних джерел

1. Ketelaars E., Gaudin C., Flandin S., Poizat G. Resilience training for critical situation management: An umbrella and a systematic literature review. *Safety Science*. 2024. Vol. 170. 106311. DOI: 10.1016/j.ssci.2023.106311.

2. Sydorenko A. Yu., Kiel L., Spindler H. Resilience, psychosomatic health, and support needs of Ukrainian healthcare professionals in wartime: A cross-sectional study. *Journal of Psychosomatic Research*. 2025. Vol. 188. 111995. DOI: 10.1016/j.jpsychores.2024.111995.

3. Kang H., Fischer I. C., Vus V. et al. Psychological Resilience of Mental Health Workers During the Russia-Ukraine War: Implications for Clinical Interventions. *The Primary Care Companion for CNS Disorders*. 2024. Vol. 26, No. 5. 24m03761. DOI: 10.4088/PCC.24m03761.

РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ КРІЗЬ ПРИЗМУ ІДЕЙ С. Д. МАКСИМЕНКА

Терещенко Людмила Анатоліївна (Київ)

ORCID ID 0000-0002-4279-158X

Вступ. Сучасні зміни в освітньому просторі знову актуалізують питання взаємозв’язку навчання і розвитку особистості. Цифровізація освіти, поширення дистанційних та змішаних форм навчання, динамічність освітніх вимог зумовлюють необхідність перегляду традиційного розуміння результатів навчальної діяльності. За цих умов особливо важливою стає

здатність особистості самостійно організовувати діяльність, регулювати її, осмислювати власний досвід і продовжувати саморозвиток.

Методологічне значення для осмислення цієї проблеми мають ідеї С. Д. Максименка, сформовані в межах генетичної психології. У його працях навчання розглядається у взаємозв’язку з розвитком особистості, а учіння постає як активність суб’єкта, у процесі якої відбувається його становлення [1]. Це дає змогу розглядати освітній процес не лише як передачу та засвоєння знань, а як простір розвитку особистості.

Виклад основного матеріалу. У генетичній психології С. Д. Максименка психічні утворення розглядаються в процесі їх виникнення, становлення та розвитку. Тому увага зосереджується не лише на досягнутому рівні розвитку, а й на механізмах та умовах його становлення.

У монографії «Генетична психологія учіння людини» С. Д. Максименко диференціює поняття навчання, учіння, навчальну діяльність та засвоєння знань, пов’язуючи їх із розвитком суб’єкта учіння [1]. Навчання постає як суспільна форма організації та управління учінням і розвитком особистості, тоді як учіння пов’язується з активністю самого суб’єкта. Тому результат навчання не обмежується обсягом засвоєних знань і сформованих умінь, а охоплює зміни, що відбуваються в особистості у процесі власної навчальної діяльності.

Принципово важливо, що розвиток не є прямим результатом зовнішнього педагогічного впливу. Він опосередковується активністю особистості, її включенням у діяльність, взаємодією з навчальним змістом та індивідуальними можливостями [1]. У цьому контексті учіння виступає засобом розвитку і самоздійснення особистості. Розвитковий потенціал навчання реалізується тоді, коли суб’єкт не лише засвоює запропонований зміст, а й активно діє, розв’язує завдання, осмислює власний досвід і поступово змінює способи діяльності [1].

Отже, розвиток особистості в навчанні можна розглядати як взаємодію організованих освітніх умов та активності суб’єкта. Однаковий навчальний

вплив може мати різне психологічне значення для різних учнів, що зумовлює необхідність урахування їхніх вікових та індивідуальних можливостей [1; 2]. Саме тому освітній процес має створювати умови не лише для засвоєння змісту, а й для самостійної діяльності, осмислення набутого досвіду та подальшого саморозвитку.

Ці положення набувають особливої актуальності в умовах сучасних освітніх змін. Цифровізація, дистанційне й змішане навчання, варіативність освітніх траєкторій та зростання вимог до самостійності змінюють умови навчальної діяльності. Висока варіативність і невизначеність освітнього простору підвищують вимоги до здатності особистості регулювати власну активність, самостійно планувати діяльність та використовувати внутрішні ресурси для продовження навчання.

У цьому аспекті категорії саморегуляції, психологічних ресурсів та суб’єктності допомагають конкретизувати можливості особистості, завдяки яким вона не лише реагує на зміни освітнього середовища, а й активно перебудовує власну діяльність. Звернення до цих категорій дає змогу розвинути положення генетичної психології стосовно сучасного освітнього простору: у працях С. Д. Максименка акцент зроблено на становленні особистості, активності суб’єкта, розвитку та самоздійсненні, тоді як проблематика психологічних ресурсів і невизначеності допомагає конкретизувати ці положення з урахуванням сучасних умов [1; 3].

У пізніших працях С. Д. Максименка генетико-креативний підхід розглядається як методологічна основа дослідження цілісної особистості, її розвитку та саморегуляції, що посилює актуальність такого бачення в умовах сучасних суспільних і освітніх змін [3].

Висновки. Ідеї С. Д. Максименка дають підстави розглядати розвиток особистості в процесі навчання як результат взаємодії організованих освітніх умов та активності самого суб’єкта. Принципове значення має розмежування навчання як організації процесу та учіння як активності особистості, у ході якої відбувається її становлення і зміна способів діяльності.

У сучасному освітньому просторі реалізація цього підходу передбачає створення умов для самостійності, суб’єктності, саморегуляції та використання психологічних ресурсів. Цифрові, дистанційні та змішані форми навчання за відповідної організації можуть створювати можливості не лише для засвоєння знань, а й для активного розвитку та самоздійснення особистості.

Платформа Consensus використовувалася для пошуку та навігації в наукових джерелах із подальшою перевіркою їх автором. ChatGPT (OpenAI) використовувався як допоміжний інструмент для структурування матеріалу, мовно-стилістичного редагування та уточнення формулювань. Постановка проблеми, добір і перевірка наукових джерел, теоретичне узагальнення та формулювання висновків здійснені автором.

Список використаних джерел

1. Максименко С.Д. Генетична психологія учіння людини. Монографія. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2017. 206 с. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/709727

2. Максименко С.Д. Механізми розвитку особистості. *Проблеми сучасної психології*. 2018. Випуск 40. С. 7 – 23. https://doi.org/10.32626/2227-6246.2018-40.7-23

3. Максименко С.Д. Теоретико-методологічні проблеми психології XXI століття: генетико-креативний дискурс. *Вісник НАПН України.* 2022. Т. 4. №1. С. 1-11. https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4105

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСОБИ ОПТИМІЗАЦІЇ БАТЬКІВСЬКО-ДИТЯЧИХ ВІДНОСИН В УМОВАХ ВІЙНИ

Ткачишина Оксана Романівна (Київ)

ORCID ID: 0000-0001-8520-1730

Удод Юлія Олександрівна (Київ)

Актуальність. В умовах тривалої війни батьківсько-дитячі відносини набувають особливого значення як джерело емоційної підтримки, стабільності та відчуття безпеки. Тривалий стрес, переживання невизначеності та загрози можуть знижувати психологічний ресурс особистості й ускладнювати емоційну регуляцію та взаємодію, що підкреслює у своїх дослідженнях Т.

Титаренко [1]. В умовах війни це може ускладнювати емоційну доступність батьків і взаємодію з дитиною, водночас дитина також може ставати більш закритою або потребувати більшої уваги та емоційної підтримки батьків. За таких обставин актуальним є пошук психологічних засобів оптимізації батьківсько-дитячих відносин. У роботі розроблено та апробовано спільну емоційно-комунікативну практику матері та дитини «Щоденник моїх емоцій».

Виклад основного матеріалу. У контексті війни підвищене емоційне навантаження та зниження психологічного ресурсу можуть ускладнювати батьківсько-дитячі відносини. Емпіричне дослідження 25 матерів за методикою опитувальника батьківського вигорання PBA (Parental Burnout Assessment) показало значну варіативність його показників: у 10 матерів сумарний показник становив 30 балів і більше, у 8 – 40 і більше, у 5 – 50 і більше із 138 можливих. Водночас 96 % матерів за авторською анкетою відзначили щонайменше помірний негативний вплив війни на власний емоційний ресурс.

Батьківські практики також характеризувалися варіативністю. За методикою сімейного Алабамського опитувальника APQ (Alabama Parenting Questionnaire) середні показники становили: «Залученість» – 38,68 із 50; «Позитивне батьківство» – 24,44 із 30; «Нагляд і моніторинг» – 17,96; «Непослідовна дисципліна» – 16,96 із 30; «Інші дисциплінарні практики» – 12,56 із 35. Отримані результати не давали підстав однозначно визначати батьківські практики як високі або низькі.

Важливим доповненням стало дослідження узгодженості сприйняття батьківсько-дитячих відносин. У 9 парах «мати – дитина» середня розбіжність оцінок за APQ становила 9,09 % від максимального бала шкали, а у 55,6 % порівнянь не перевищувала 3 бали. Це свідчить про відносну узгодженість суб’єктивного бачення взаємодії матерями та дітьми. Наявний контакт було розглянуто як ресурс для подальшої оптимізації батьківсько-дитячих

відносин, що зумовило вибір емоційного контакту як основного напряму психологічного впливу.

З огляду на це було розроблено програму «Твої емоції важливі», спрямовану на підтримку та поглиблення емоційного контакту між матір'ю та дитиною. Основним засобом оптимізації батьківсько-дитячих відносин у програмі стала спільна практика «Щоденник моїх емоцій», під час якої мати й дитина щодня називали та обговорювали пережиті протягом дня емоції та відмічали у своїх щоденниках. Практика була доступною для включення у повсякденне життя сім'ї: потребувала мінімальних часових і матеріальних ресурсів та передбачала повторення протягом 21 дня для поступового включення у взаємодію матері та дитини.

Для аналізу ефективності програми було проаналізовано суб'єктивні зміни, описані учасницями, та динаміку психологічних показників до і після її проходження. Повторне опитування пройшли 11 матерів.

За відкритими відповідями 8 учасниць (72,7 %) відзначили покращення батьківсько-дитячих відносин, 10 (90,9 %) – збільшення частоти емоційного контакту, 7 (63,6 %) – його поглиблення. Учасниці також описували більшу відкритість дітей, готовність говорити про переживання та краще взаєморозуміння емоцій.

Статистично значущої загальної динаміки показників PBA та APQ після програми не виявлено ($p > 0,05$). Найбільша динаміка відносно максимального бала шкали спостерігалася за показниками «Емоційне дистанціювання від дитини» (+4,55 %) та «Дисципліна» (–4,24 %). Водночас зміни позитивного батьківства статистично значуще були пов'язані зі змінами загального батьківського вигорання ($\rho = –0,791$; $p = 0,004$) та показника «Пересичення батьківством» ($\rho = –0,788$; $p = 0,004$).

Висновки. Емоційно-комунікативна практика «Щоденник моїх емоцій» продемонструвала потенціал як психологічний засіб оптимізації батьківсько-дитячих відносин в умовах війни. Відкриті відповіді учасниць свідчать про збільшення частоти та поглиблення емоційного контакту, краще

взаєморозуміння та більшу відкритість дітей до обговорення власних переживань. Водночас статистично значущої загальної динаміки показників батьківських практик після 21-денної практики не виявлено. Це може бути пов’язано з тим, що батьківські практики є поведінковим компонентом, зміна якого потребує тривалішого та системнішого впливу. Отримані результати дають підстави розглядати емоційний контакт як ресурс для подальших змін у батьківсько-дитячих відносинах та обґрунтовують доцільність подальшого розвитку програми на більшій вибірці й за тривалішого періоду спостереження.

Примітка щодо використання цифрових інструментів. Система штучного інтелекту (ChatGPT (OpenAI) використовувалися як допоміжний інструмент редакторського супроводу для структурування та стилістичного коригування тексту. Постановка проблеми, інтерпретація результатів та формулювання висновків належать виключно автору.

Список використаних джерел

1.Титаренко Т. М. Життєстійкість особистості: соціально-психологічний вимір. – Київ: Інститут соціальної та політичної психології НАПН України, 2011.

ЖИТТЄСТІЙКІСТЬ ТА АДАПТИВНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ ОБСТАВИН:ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Толкунова Інна Вікторівна (Київ)
ORCID ID 0000-0002-5222-6859
Смоляр Ірина Іванівна (Київ)
ORCID ID 0000-0001-8817-7035

Сучасні соціальні кризи, воєнні конфлікти, вимушене переміщення, втрата здоров’я та інші складні життєві обставини підвищують вимоги до психологічних ресурсів особистості. У цьому контексті особливого значення набувають життєстійкість та адаптивність, які забезпечують здатність людини

зберігати функціонування, пристосовуватися до змін і відновлюватися після дії стресових чинників [1].

Ця проблема особливо актуальна через інформаційну насиченість та прискорення ритму життя. Життєстійкість виступає однією з ключових екзистенційних компетенцій сучасної людини в умовах нестабільності, невизначеності та перманентної кризи. Як система переконань, принципів, поведінкових стратегій і навичок саморегуляції, вона визначає не тільки професійну та зовнішню ефективність людини, а й внутрішню якість її життя, здатність перебувати у стані надлишку сил, фізичного та емоційного благополуччя. [3].

Метою дослідження є теоретичний аналіз сучасних підходів до розуміння життєстійкості та адаптивності особистості в умовах складних життєвих обставин.

Дана система установок є затребуваною у кризових ситуаціях: при катастрофічних втратах, поразках і безповоротній втраті ресурсів, екзистенційних кризах, за необхідності відстоювати власні принципи в умовах граничного ризику, під час досягнення амбітних цілей або прийняття стратегічних рішень в ситуаціях невизначеності. Для пояснення здатності особистості долати складні обставини в сучасній психології використовують взаємопов'язані поняття життєстійкості (*hardiness*), психологічної резильєнтності (*resilience*) та адаптивності, що відображають різні особливості поведінки людини в умовах стресу та життєвих змін.

***Hardiness*.** Життєстійкість розглядають як систему особистісних установок в умовах ризику та тиску обставин, що характеризуються ініціативністю й відповідальністю. Відповідно до концепції С. Р. Мадді, вона визначає ставлення людини до стресових ситуацій та її готовність активно долати труднощі.

***Resilience*.** Психологічна резильєнтність пов'язана із умінням не руйнуватися під тиском, зберігаючи оптимістичний та життєвий тонус. Депресія, вигоряння та посттравматичний стресовий розлад — часті

супутники лідерства, які в умовах війни гостро виявляються також у дітей та підлітків. Ця здатність базується як на вроджених властивостях нервової системи, так і на практиках саморегуляції.

Алостаз. Концепція алостазу (П. Стерлінг, Дж. Еєр, 1988) описує фізіологічний механізм пристосування організму до мінливих умов середовища через систему внутрішніх змін і нарощування складності. Це здатність системи залишатися стабільною завдяки своїй мінливості. Водночас успішна адаптація потребує певних особистісних характеристик, які виступають універсальними ресурсами життєстійкості у більшості кризових ситуацій.

На основі аналізу наукових підходів до ресурсів адаптації можна виокремити низку психологічних характеристик, пов’язаних із життєстійкістю: усвідомленість, когнітивну та поведінкову гнучкість, здатність до саморегуляції, цілеспрямованість тощо.

Адаптивність особистості - це здатність гнучко змінювати мислення, емоції та поведінку під вимоги ситуації через саморегуляцію, цілеспрямованість і переосмислення досвіду. Якщо життєстійкість забезпечує активну позицію подолання труднощів, то адаптивність дозволяє змінювати стратегії під нові умови. Їхня взаємодія є базовою передумовою збереження благополуччя та відновлення функціонування людини.

Висновки. Отже, життєстійкість і адаптивність є взаємопов’язаними, але не тотожними психологічними характеристиками. Життєстійкість визначає систему особистісних установок і ресурсів, що сприяють активному подоланню стресових обставин, тоді як адаптивність відображає здатність особистості змінювати способи поведінки та функціонування відповідно до вимог середовища.

Примітка щодо використання цифрових інструментів.ПлатформаConsensus застосовувалася для пошуку й навігації в літературних джерелах (з подальшою верифікацією джерел автором). Системи штучного інтелекту (ChatGPT (OpenAI) / Claude (Anthropic)/ Gemini (Google)

використовувалися як допоміжний інструмент редакторського супроводу для структурування та стилістичного коригування тексту. Постановка проблеми, інтерпретація результатів та формулювання висновків належать виключно автору.

Список використаних джерел

1. Гоян І. М., Петранюк А. І., Толкунова І. В., Бігун Н. І., Губарєва Д. В. Особливості життєстійкості та адаптивності особистості в складних життєвих обставинах. Перспективи та інновації науки. 2024. № 4 (38). С. 867–879. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-4(38)-867-879.

2. Гоян І. М., Толкунова І. В., Петранюк А. І., Нестеренко О. В., Артюхова В. В. Життєстійкість особистості: індивідуальні особливості прояву. Наукові інновації та передові технології. 2024. № 4 (32). С. 1283–1294. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-4(32)-1283-1294.

1. Психологія здоров’я людини : навч.-метод. посіб. / І. В. Толкунова, О. Р. Гринь, І. І. Смоляр та ін. ; за ред. І. В. Толкунової. Київ : Талком, 2021. 243 с.

2. Терещенко Л. А., Толкунова І. В. Психологічні особливості підвищення рівня стресостійкості дітей підліткового віку в умовах війни. Психологічний часопис. 2023. Т. 9, вип. 3 (71). С. 28–38. DOI: https://doi.org/10.31108/1.2023.9.3.3.

3. Maddi S. R. Hardiness: The courage to grow from stresses. The Journal of Positive Psychology. 2006. Vol. 1, no. 3. P. 160–168. DOI: https://doi.org/10.1080/17439760600619609.

ПСИХОЛОГІЧНІ РЕСУРСИ ОСОБИСТОСТІ У ПОДОЛАННІ ОСВІТНЬОГО СТРЕСУ В УМОВАХ ВІЙНИ

Туриніна Олена Леонтіївна

ORCID ID 0000-0002-3810-2040

Сучасна освітня реальність в Україні розгортається в умовах тривалої воєнної небезпеки, нестабільності та невизначеності. Для здобувачів освіти традиційні навчальні труднощі поєднуються з повітряними тривогами, перебоями з електропостачанням та інтернетом, вимушеним переміщенням, розлукою з близькими, інформаційним перенавантаженням і переживанням загрози життю. У результаті навчальне навантаження часто накладається на загальне психоемоційне виснаження. Дослідження Л. Логвіновської, Н.

Тертичної та Г. Войтович свідчить про значне поширення серед українських студентів в умовах війни стресу, тривожності, хронічної втоми, порушень когнітивних функцій, емоційної нестабільності та проблем зі сном [1].

На наш погляд, за таких умов особливо важливо змінити ставлення до навчальної продуктивності. Неможливо очікувати однаково високої ефективності незалежно від зовнішніх обставин. Здатність продовжувати навчання, поступово виконувати завдання та повертатися до діяльності після вимушених перерв уже може розглядатися як прояв психологічної стійкості.

Одним із ключових психологічних ресурсів є резильєнтність — здатність адаптуватися до складних умов, відновлювати психологічне функціонування та продовжувати значущу діяльність. С. Яланська та А. Єфименко підкреслюють актуальність розвитку резильєнтності здобувачів вищої освіти саме в умовах повномасштабної війни [4].

На наш погляд, практичним способом підтримки такої позиції може бути аналіз складної ситуації за допомогою трьох питань: що зараз від мене не залежить; на що я можу вплинути; який реальний крок я можу зробити сьогодні? Такий підхід допомагає зменшити відчуття безпорадності та спрямувати увагу на доступні дії.

Важливим ресурсом є також самоефективність — переконаність людини у власній здатності організувати необхідні дії та впоратися із завданням. На нашу думку, підтримувати самоефективність у навчальній діяльності можна за допомогою принципу малих кроків. Велике завдання доцільно розподіляти на короткі та реалістичні етапи.

Не менш важливим ресурсом є емоційна саморегуляція. Л. Логвіновська, Н. Тертична та Г. Войтович звертають увагу на поширені в умовах тривалого воєнного стресу психічне і фізичне виснаження, емоційну нестабільність, порушення сну та когнітивного функціонування [1]. В. Москалець та О. Федик серед напрямів підтримки психологічної стійкості студентів розглядають психологічний супровід, соціальну підтримку, саморегуляцію, тренінги зі стрес-менеджменту та релаксації [2].

О. Туриніна, Д. Клименчук серед практик самовідновлення виокремлюють звичні повсякденні дії, заняття спортом, фізичну активність, навчальні, професійні, сімейні та інші види активності [3]. У навчальному контексті, на наш погляд, доцільно доповнювати їх короткими перервами, чергуванням роботи та відпочинку, дозуванням інформаційного навантаження і своєчасним реагуванням на ознаки перевтоми.

Окремим ресурсом є гнучке планування. В умовах невизначеності жорсткі довгострокові плани можуть самі перетворюватися на джерело додаткового стресу. Тому доцільніше використовувати короткострокове планування з можливістю корекції.

Практично, на нашу думку, можна використовувати три рівні завдань: обов’язковий мінімум, бажаний результат і додаткове завдання. Це дозволяє студенту навіть у складний день виконати мінімальний обсяг роботи й уникнути відчуття повної невдачі.

Особливе значення має соціальна підтримка. В. Москалець та О. Федик підкреслюють значення сприятливого соціально-психологічного клімату, психологічного супроводу та груп підтримки у зміцненні психологічної стійкості студентів [2]. Л. Логвіновська, Н. Тертична та Г. Войтович також указують, що відсутність соціально-психологічної підтримки є фактором підвищеної вразливості до стресу, а розширення доступу до психологічної допомоги є важливою умовою розвитку резильєнтності [1]. Тому на рівні закладу освіти доцільно створювати середовище, у якому звернення по допомогу не сприймається як прояв слабкості. Студент має розуміти, до кого він може звернутися у разі психологічного виснаження, як отримати консультацію та які можливості підтримки існують у закладі освіти.

На наш погляд, психологічна підтримка студентів в умовах війни повинна спиратися на ресурсний підхід. Важливо звертати увагу не лише на труднощі, а й на те, що вже допомагає людині справлятися. Корисними можуть бути запитання: «Що допомагало мені раніше?», «На кого я можу спертися?», «Що я можу зробити для себе сьогодні?».

Отже, психологічні ресурси особистості у подоланні освітнього стресу в умовах війни охоплюють резильєнтність, самоефективність, емоційну саморегуляцію, гнучке планування, соціальну підтримку та ціннісно-смислову спрямованість. Водночас відповідальність за подолання стресу не повинна покладатися лише на самого студента. Найбільш продуктивним є поєднання розвитку індивідуальних ресурсів із формуванням підтримувального, гнучкого та психологічно безпечного освітнього середовища.

Примітка щодо використання цифрових інструментів. Платформа Consensus застосовувалася для пошуку й навігації в літературних джерелах (з подальшою верифікацією джерел автором). Системи штучного інтелекту (ChatGPT (OpenAI) / Claude (Anthropic)/Gemini (Google) використовувалися як допоміжний інструмент редакторського супроводу для структурування та стилістичного коригування тексту. Постановка проблеми, інтерпретація результатів та формулювання висновків належать виключно автору.

Список використаної літератури

1. Логвіновська Л., Тертична Н., Войтович Г. Психологічна вразливість та резильєнтність українських студентів в умовах тривалого травматичного стресу війни. *Психологія: реальність і перспективи*. 2025. № 24. С. 58–70. DOI: 10.35619/prap_rv.vi24.416.

1. Москалець В. П., Федик О. В. Психологічна стійкість студентів в умовах злочинної війни московії проти України. *Слобожанський науковий вісник. Серія: Психологія*. 2024. № 1. С. 116–125. DOI: 10.32782/psyspu/2024.1.21.

2. Туриніна О. Л., Клименчук Д. А. Психологічні травми війни: підходи до діагностики та інтервенції в клієнтів з посттравматичним стресовим розладом. Science and Technology: Problems, Prospects and Innovations: Proceedings of the 7th International Scientific and Practical Conference, Osaka, Japan, April 13–15, 2023. Osaka : CPN Publishing Group, 2023. С. 323–331. https://dspace.uzhnu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/a740fa5c-05b3-464a-ba3a-93de3c184257/content#page=323

3. Яланська С. П., Єфименко А. Р. Резильєнтність здобувачів вищої освіти в умовах повномасштабної війни. *Наукові записки. Серія: Психологія*. 2025. № 1. С. 175–181. DOI: 10.32782/cusu-psy-2025-1-23.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА

Турчин Світлана Миколаївна (м. Київ)
ORCID ID 0009-0002-9582-6931

Сучасна професійна підготовка практичного психолога передбачає не лише оволодіння системою психологічних знань, діагностичними й консультативними методами, а й розвиток здатності усвідомлювати та критично аналізувати власну професійну діяльність. Специфіка психологічної практики полягає в тому, що особистість самого фахівця, його спосіб сприйняття клієнта, емоційні реакції, професійні установки та межі компетентності безпосередньо включені у процес психологічної взаємодії. За таких умов рефлексивна культура набуває значення важливої складової професійного становлення майбутнього практичного психолога.

Професійна рефлексія забезпечує осмислення фахівцем власних дій, мотивів, професійних рішень та їх наслідків. А. Іващенко розглядає професійну рефлексію як механізм саморозвитку майбутніх психологів та виокремлює її когнітивно-інформаційний, мотиваційно-ціннісний і регулятивно-поведінковий складники [3]. За Н. Гриньовою, у контексті становлення професійної свідомості майбутнього психолога рефлексію слід розглядати поряд із професійною установкою, адаптацією, цілепокладанням і професійною самооцінкою [1, с. 35-36]. Відтак, її розвиток пов’язаний не лише з аналізом уже здійсненої діяльності, а й із формуванням здатності майбутнього фахівця усвідомлено визначати власну професійну позицію.

У межах нашого дослідження рефлексивну культуру майбутнього практичного психолога розуміємо як інтегративне професійно-особистісне утворення, що виявляється у здатності усвідомлювати й аналізувати власні психічні стани, професійні установки, способи взаємодії та результати діяльності, співвідносити їх із професійними цінностями й етичними нормами

та на цій основі коригувати власну діяльність і визначати напрями професійного саморозвитку.

Формування рефлексивної культури потребує відповідної організації професійної підготовки. *Першою* психолого-педагогічною *умовою* визначаємо створення рефлексивно насиченого освітнього середовища, у якому осмислення студентом власних дій і досвіду стає систематичною складовою навчання. Л. Маскалева пов’язує розвиток рефлексивності майбутніх психологів зі спеціально організованими психолого-педагогічними умовами [4, с. 84-86]. Практична реалізація такої умови може передбачати рефлексивні запитання після виконання професійно орієнтованих завдань, самоаналіз, обговорення проблемних ситуацій та осмислення студентами труднощів, які виникають у процесі навчальної і практичної діяльності.

Другою умовою є забезпечення взаємозв’язку теоретичної підготовки та рефлексивного осмислення практичного досвіду. Знання про психологічні закономірності саме по собі не забезпечує здатності фахівця аналізувати власну участь у професійній взаємодії. В. Синишина наголошує на значенні розвитку особистісної, а надалі й професійної рефлексії у процесі підготовки майбутніх практичних психологів [5, с. 245]. Тому після аналізу кейсів, проведення навчальної консультації або проходження практики важливо спонукати студента до осмислення не лише результату, а й власного способу дії: «Чому було прийнято певне рішення?», «Які установки вплинули на сприйняття ситуації?», «Що виявилося результативним?», «Що потребує подальшого вдосконалення?».

Третьою умовою вважаємо систематичне застосування активних рефлексивних методів професійної підготовки. До них можуть бути віднесені аналіз психологічних кейсів, рольове моделювання консультативних ситуацій, ведення рефлексивного щоденника, групове обговорення, взаємний і викладацький зворотний зв’язок, тренінгові вправи. Вважаємо, що їх використання створює можливість перейти від репродуктивного засвоєння

професійних знань до осмислення студентом власної позиції, способів реагування та професійних труднощів [3].

Четвертою психолого-педагогічною *умовою* є поступове залучення студентів до супервізійно орієнтованого аналізу професійного досвіду. Вітчизняна дослідниця Н. Дметерко пов'язує розвиток рефлексивного мислення з підготовкою майбутніх психологів до супервізії та наголошує на значенні саморефлексії щодо відповідності власних способів дії завданням професійної діяльності [2]. Особливо важливим такий формат стає під час навчальної практики, оскільки дозволяє студентові аналізувати не лише дії умовного клієнта, а й власні реакції, професійні рішення, труднощі та межі компетентності.

П'ятою умовою є створення психологічно безпечного простору для взаємодії викладача і студентів. Можливість відкрито говорити про труднощі, сумніви та допущені помилки дає студентові змогу аналізувати власний досвід без страху негативної оцінки. Важливими при цьому є доброзичливий і змістовний зворотний зв'язок, готовність викладача до діалогу та можливість студента обґрунтовувати власні рішення й разом шукати інші способи дій. За таких умов аналіз власного досвіду поступово стає звичною частиною професійної підготовки та допомагає майбутньому психологу краще розуміти свої сильні сторони, труднощі й напрями подальшого розвитку.

Підсумовуючи, можна зробити висновок, що формування рефлексивної культури майбутнього практичного психолога потребує системної організації професійної підготовки, що поєднує створення рефлексивно насиченого освітнього середовища, осмислення практичного досвіду, застосування активних рефлексивних методів, супервізійно орієнтований аналіз та психологічно безпечну взаємодію учасників освітнього процесу. Цілісна реалізація зазначених умов створює підґрунтя для переходу від ситуативної рефлексії окремих навчальних дій до формування стійкої професійної позиції, за якої майбутній психолог здатний аналізувати власну діяльність,

усвідомлювати її професійні та етичні підстави, коригувати способи взаємодії та визначати напрями свого подальшого професійного розвитку.

Примітка щодо використання цифрових інструментів. Системи штучного інтелекту (ChatGPT (OpenAI) використовувалися як допоміжний інструмент редакторського супроводу для структурування та стилістичного коригування тексту.

Список використаних джерел

1. Гриньова Н. Психологічні механізми становлення професійної свідомості майбутніх психологів у закладі вищої освіти. *Вісник Національного університету оборони України*. 2021. № 4(62). С. 34–40. DOI: https://doi.org/10.33099/2617-6858-2021-62-4-34-40

2. Дметерко Н. В. Розвиток рефлексивного мислення як умова підготовки майбутніх психологів до супервізії. *Наукові записки. Серія: Психологія.* 2025. Вип. 3(9). С. 46-51. DOI: https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2025-3-6

3. Іващенко А. І. Професійна рефлексія як механізм саморозвитку майбутніх психологів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2020.

4. Маскалева Л. А. Психолого-педагогічні умови розвитку рефлексивності майбутніх психологів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2019. 214 с.

5. Синишина В. М. Педагогічні умови розвитку рефлексії у майбутніх практичних психологів. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія»*. 2019. Вип. 2(10). Ч. 1. С. 244–247.

СІМЕЙНА ВЗАЄМОДІЯ ЯК РЕСУРС ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНИКА В УМОВАХ ВІЙНИ

Федорчук Олена Іванівна (Київ)

ORCID ID 0000-0001-8942-7008

Тривала війна змінює умови, у яких зростають українські діти: звичний розпорядок порушується, родини переживають вимушені переїзди й розлуки, а повсякденне життя супроводжується невизначеністю. Для дошкільника такі зміни можуть бути складними не лише через страх чи тривогу. Вони впливають і на відчуття передбачуваності світу, довіру до дорослих, готовність спілкуватися та пробувати нове. Водночас дошкільний вік є

періодом, коли дитина активно набуває досвіду самостійності, вчиться розуміти власні переживання й будувати стосунки з іншими.

Тому психологічну підтримку в умовах війни варто розглядати ширше, ніж допомогу в момент емоційного напруження. Вона передбачає збереження умов для повноцінного життя дитини: гри, пізнання, спілкування, ініціативи та посильного вибору. Завдання дорослих — не усунути всі труднощі, що об'єктивно неможливо, а допомогти дитині переживати зміни, не втрачаючи відчуття власної значущості й підтримки.

Перший досвід дитина здобуває в сім'ї. У щоденних взаєминах із близькими вона бачить, як члени сім'ї реагують на труднощі, чи озвучують в розмовах свій страх і сум, чи беруть до уваги її думку, як пояснюють незрозумілі події. Саме ці повторювані ситуації, а не лише проголошені виховні принципи, поступово формують уявлення дитини про себе та інших. Водночас сімейне середовище не завжди виконує захисну функцію: можливості батьків підтримувати дитину залежать і від їхнього власного стану, життєвих обставин та доступу до допомоги.

У цьому зв'язку в психологічній роботі важливо враховувати світоглядні позиції батьків. Вони виявляються в практичних рішеннях: як дорослий відповідає на складні запитання, чи визнає право дитини на власні почуття, як ставиться до її ініціатив та помилок, чи залучає до обговорення доступних для її віку сімейних питань. Значення має не тільки система цінностей, яку поділяють дорослі, а й те, як вона втілюється в повсякденній взаємодії.

Підтримка самостійності не означає відсутності правил або передачі дитині відповідальності, з якою вона ще не може впоратися. Дошкільникові потрібні зрозумілі межі, послідовність вимог і впевненість, що дорослий подбає про безпеку. Водночас надмірний контроль, вимога безумовної слухняності чи знецінення переживань можуть позбавляти дитину можливості висловлювати власну позицію та звертатися по допомогу до близьких дорослих. Партнерська взаємодія передбачає поєднання доброзичливості з послідовністю, а права на вибір — із посильними обов'язками.

Особливе місце в житті дошкільника посідає гра. У ній дитина відтворює знайомі ситуації, пробує різні ролі, домовляється з партнерами, шукає вихід із труднощів і переживає успіхи та невдачі в умовно безпечних обставинах. Спільна гра дає батькам змогу побачити, що хвилює дитину, які теми вона прагне осмислити та якої допомоги потребує. Для цього дорослому не обов'язково керувати сюжетом або ставити запитання після кожного епізоду: інколи достатньо бути поруч, уважно спостерігати й підтримувати ініціативу дитини.

Під час війни в іграх можуть з'являтися сюжети, пов'язані з військовими, повітряними тривогами, евакуацією, рятувальниками, захистом дому чи допомогою іншим. Сам по собі такий зміст не свідчить про психологічне неблагополуччя. Доцільно звертати увагу на те, як дитина почувається під час гри, чи може змінювати її перебіг і переходити до інших сюжетів. Не варто нав'язувати їй «правильний» сценарій або вимагати пояснень, до яких вона не готова. Якщо ж страх залишається інтенсивним, гра постійно відтворює тяжкі переживання або помітно змінюється поведінка дитини, варто звернутися до фахівця.

Відчуття захищеності та належності до нації підтримується також в сім'ї культурно-мовним життям родини. Спільне читання українських книжок, родинні історії, розмови про традиції та участь у значущих для сім'ї подіях допомагають дитині відчувати зв'язок із близькими й ширшою спільнотою громади та нації. Такий досвід особливо важливий за умов вимушених змін і втрати звичного для дитини середовища. Водночас культурні цінності стають особистісно значущими передусім через емоційно насичену взаємодію та приклад дорослих, а не через формальне повторення символів чи вимог [1].

Проте не можна покладати всю відповідальність за психологічне благополуччя дошкільника лише на батьків. Дорослі також живуть у ситуації тривалого стресу, можуть відчувати втому, страх і безсилля. Коли їхні ресурси виснажені, підтримувати спокійне й послідовне спілкування стає складніше. Тому допомога сім'ї від психологів має охоплювати не тільки рекомендації

щодо виховання дитини, а й доступ до психологічного консультування, взаємодію з педагогами та можливість отримати підтримку в громаді [2].

Матеріали опитування батьків дошкільників, проведеного у 2024 році, засвідчують, що виховні позиції родин не є однорідними. Психологічну стійкість дитини як важливе питання визначили 65,8% респондентів, тоді як 9,2% вважали, що порушувати його ще зарано. На запитання про обговорення емоцій із дитиною 22,4% батьків відповіли, що роблять це постійно, а 65,8% — переважно. Водночас завжди залучають дитину до сімейних рішень 13,2% опитаних, зазвичай — 44,7%, час від часу — 25%.

Ці відповіді вказують на те, що в багатьох сім’ях уже є практики емоційного спілкування, але участь дитини в ухваленні рішень залишається нерівномірною. Результати слід тлумачити обережно: опитування відображає самооцінки батьків і описані ними способи взаємодії, а не безпосередньо вимірює психологічну стійкість дітей. Водночас ці дані окреслюють напрям подальшої роботи — допомогти дорослим розширювати можливості діалогу з дитиною та враховувати її позицію в питаннях, що відповідають віку й обставинам.

Висновки

Сімейна підтримка особистісного розвитку дошкільника в умовах війни складається з повсякденних дій: уважного ставлення до переживань, зрозумілих меж, підтримки ініціативи, спільної гри та збереження культурно значущих зв’язків. Її ефективність визначається не окремим прийомом, а характером взаємин, у яких дитина має змогу почуватися прийнятою, поступово ставати самостійнішою й залишатися активним учасником власного розвитку. Перспективою подальших досліджень є з’ясування зв’язку між світоглядними позиціями батьків, конкретними практиками сімейної взаємодії та особистісними проявами дошкільника за умов тривалої суспільної невизначеності.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д., Канішевська Л. В., Малиношевський Р. В. Стратегія військово-патріотичного виховання дітей та молоді в системі освіти України: реалії та орієнтовні позиції. *Вісник Національної академії педагогічних наук України,* 2023. № 5 (2). С. 1–7. DOI: https://doi.org/10.37472/v.naes.2023.5202 (дата звернення: 14.06.2026).

2. Особливості особистісних стратегій життєдіяльності в умовах невизначеності середовища : монографія / Ю. М. Швалб та ін. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2024. 274 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742906/1/monogr_ecopsy_2024x.pdf_____(дата звернення: 14.06.2026).

ВПЛИВ ВОЄННИХ КОНФЛІКТІВ НА ПСИХОЛОГІЧНИЙ СТАН СУСПІЛЬСТВА

Федько Вікторія Володимирівна (Київ)

ORCID ID 0000-0002-5220-4385

Ескалація геополітичних конфліктів актуалізує в психологічній науці не лише проблематику ставлення особистості та групи до війни, а й завдання, пов'язані з прогнозуванням впливу війн на психологію людей, динаміку психологічного стану суспільства.

Вивчення постконфліктних суспільств у соціальних науках багато років було сконцентровано на проблемах управління міжгруповими емоціями, але останнім часом відмічається зростання кількості досліджень, присвячених макропсихологічним наслідкам воєнних конфліктів. У центрі уваги при цьому виявляється психологічний стан суспільства, тобто сукупність масових та колективних переживань, уявлень, цінностей та настанов, що впливають на функціонування соціальних інститутів. Ці дослідження можна об'єднати у кілька основних напрямів, пов'язаних із вивченням психологічного благополуччя, когнітивних процесів, соціальної інтеграції та соціальних настановлень у суспільствах, травмованих військовими конфліктами.

Мета статті. Аналіз психологічних механізмів впливу військових конфліктів на суспільство.

На думку дослідників, досвід переживання насильства, пов'язаного з військовими конфліктами, може більш ніж удесятеро підвищувати ризик розвитку посттравмівного стресового розладу [3, с.71]. Метааналіз емпіричних досліджень показує, що 22% жителів з регіонів, де відбувалися військові конфлікти, протягом наступних 10 років страждають від депресії, тривоги, посттравмівного стресового розладу, біполярного розладу та шизофренії [2, с.918]. На високу вразливість та психологічну травматизацію молоді у цих умовах вказують й інші дослідження [4, с.16]. Мирні жителі, які стали свідками війни, схильні до посттравмівного синдрому та психічних травм, пов'язаних із загибеллю близької людини та емоційним насильством. Вторинні психічні травми, що завдаються новинами про загиблих та поранених серед збройних сил та цивільного населення, викликають ефект втоми від співпереживання. Нарешті, в умовах тривалого воєнного конфлікту виникає почуття безнадійності, яке блокує пошук можливостей для його розв’язання [4, с. 18].

Політичні, соціально-економічні та культурно-історичні наслідки війни відображаються у міжособистісному та публічному дискурсі та посилюють почуття невпевненості в майбутньому у постконфліктних суспільствах, які характеризуються також об'єктивним скороченням очікуваної тривалості життя, зниженням суб'єктивної передбачуваності тривалості життя [1, с.78].

Військові конфлікти підвищують внутрішньогрупову солідарність та просоціальні настанови, у тому числі кооперативну поведінку всередині локальних спільнот, готовність до донорства, пожертвувань, усиновлення дітей, збору допомоги. Проте війни знижують генералізовану довіру та провокують інгруповий фаворитизм [2, с.915].

У довгостроковій перспективі вплив війни на довіру та соціальну залученість руйнівний. Дослідження у 39 країнах показало, що в суспільствах, які пережили колективну травму, відмічається менша проактивність у зав'язуванні міжособистісних контактів, менша схильність до саморозкриття та генералізованої довіри [5, с.368].

Переживання невизначеності та екзистенційної загрози, особливо у випадках, коли воно пов'язане з почуттям гніву, запускає психологічні захисти, спрямовані на відновлення почуття контролю, що призводить до парадоксального підвищення впевненості у своїх судженнях про те, що відбувається і сприймається. Проте продуктивність людей творчих професій під час війни знижується як мінімум на 15% [2, с.920].

Завершення конфлікту пов'язане зі зростанням чутливості до соціальної нерівності. На відміну від природних катастроф, військові конфлікти підвищують значимість соціальної справедливості. У співтовариствах, що пережили війну, зростає терпимість до насильства на індивідуальному рівні, але що довше військовий конфлікт і що більше жертв, то вище виявляється чутливість суспільства до несправедливості [3, с.81].

Переживання військової загрози підвищує значущість захисту політичних цінностей та переконань, залучення громадян до політичних процесів та їхньої готовності брати участь у виборах після завершення військового конфлікту.

Отже, психологічний стан постконфліктних суспільств характеризується поєднанням процесів соціальної інтеграції (різні форми внутрішньогрупової солідарності) та диференціації (зниження соціальної довіри, зростання чутливості до соціальної нерівності), а також впливом психологічної травматизації на феномени соціального пізнання.

Перспективою подальшого дослідження є пошук соціально-психологічних механізмів, що підтримують позитивну громадянську та загальнолюдську ідентичність, конструктивний патріотизм, а також соціальну довіру.

Список використаних джерел

1. Aburto J.M. et al. A global assessment of the impact of violence on lifetime uncertainty. Science Advances. 2023. Vol. 9. Issue 5. DOI:10.1126/sciadv.add9038

2. Elcheroth G. Individual-level and community-level effects of war trauma on social representations related to humanitarian law. *European Journal of Social Psychology*.,2006. Vol. 36. P. 907—930

3. Jung J.H. Religion and the Sense of Control in Cross-National Perspective: The Importance of Religious Context. *Social Currents*. 2019. Vol. 6(1). P. 67—87. DOI:10.1177/2329496516686615

4. Figley C.R. Compassion fatigue as secondary traumatic stress disorder: An overview // Compassion fatigue: Coping with secondary traumatic stress disorder in those who treat the traumatized. Brunner/Mazel, 1995. P. 1—20.

5. Gibson J.L., Sutherland J.L. Keeping Your Mouth Shut: Spiraling Self-Censorship in the United States. *Political Science Quarterly*, 2023. Vol. 138(3). P. 361–376. DOI:10.1093/psquar/qqad037

АНАЛІТИЧНІ ТА ІНТУЇТИВНІ ПРОЦЕСИ У СТРУКТУРІ ПРОФЕСІЙНОГО ПРИЙНЯТТЯ РІШЕНЬ ІТ-ФАХІВЦІВ

Філоненко Євгеній Анатолійович (Київ)

ORCID ID 0009-0007-9947-8272

Прийняття професійних рішень у діяльності ІТ-фахівців передбачає використання різних когнітивних процесів, серед яких особливе значення мають раціональність та інтуїція. У сучасних дослідженнях програмного проєктування раціональність розглядається як процес послідовного аналізу проблеми, розгляду можливих альтернатив та вибору варіанта відповідно до визначених цілей і обмежень. Інтуїтивний процес, своєю чергою, пов’язаний з оцінюванням ситуації та розпізнаванням прийнятного рішення на основі професійного досвіду й неявних знань. При цьому інтуїтивний вибір не обов’язково супроводжується можливістю одразу сформулювати його логічне обґрунтування [1–5].

Раціональне прийняття рішень передбачає вибір одного варіанта з багатьох можливих альтернатив з орієнтацією на визначення оптимального рішення. Натуралістичне прийняття рішень, натомість, ґрунтується передусім на оцінюванні конкретної ситуації, розпізнаванні її особливостей та визначенні прийнятного способу дії [5]. У контексті професійної діяльності ІТ-фахівців ці підходи доцільно розглядати не як взаємовиключні, а як такі, що можуть доповнювати один одного.

Це підтверджують результати дослідження C. Zannier, M. Chiasson та F. Maurer (2007), відповідно до яких під час проєктування програмного забезпечення розробники використовують окремі компоненти як натуралістичного, так і раціонального прийняття рішень [6]. Вибір способу прийняття рішення пов’язаний зі структурою проблеми та тим, як її визначає суб’єкт, який приймає рішення. Отже, характер професійної ситуації може визначати співвідношення аналітичних та інтуїтивних процесів.

Зазначений підхід узгоджується з результатами сучасного систематичного огляду C. Pretorius, M. Razavian, K. Eling та F. Langerak (2024), у якому проаналізовано дослідження використання раціональності та інтуїції у прийнятті рішень під час програмного проєктування [3]. Автори встановили, що в практичній діяльності розробники можуть перемикатися між раціональними та інтуїтивними процесами, використовувати їх послідовно або застосовувати паралельно [4].

Важливим для розуміння професійного прийняття рішень є також ітеративний характер взаємодії проблемного та рішеннєвого просторів. У процесі проєктування IT-фахівець може переходити від визначення проблеми до формування варіанта рішення, а потім повертатися до попередніх етапів у разі виявлення нової інформації або невідповідності запропонованого рішення поставленим вимогам. Таким чином, процес прийняття рішення не є лінійним: оцінювання рішення може зумовлювати повторне визначення проблеми, уточнення критеріїв або пошук альтернативних варіантів [6].

У межах такого ітеративного процесу аналітичні та інтуїтивні механізми можуть виконувати різні функції. Аналітичні процеси забезпечують систематичне зіставлення альтернатив, критеріїв та можливих наслідків рішення. Інтуїтивні процеси сприяють швидкому розпізнаванню ситуацій і патернів, особливо коли фахівець має значний професійний досвід та сформовані ментальні моделі. У дослідженнях натуралістичного прийняття рішень інтуїція пов’язується саме з розпізнаванням патернів, сформованих на основі досвіду та неявного знання [6].

Водночас ефективність кожного з цих процесів залежить від особливостей професійної ситуації. За умов складних проблем, значного обсягу інформації або нестабільного середовища інтуїтивні процеси можуть відігравати важливу роль у швидкому формуванні прийнятного варіанта дії. Натомість під час систематичного оцінювання альтернатив та перевірки відповідності рішення визначеним критеріям більшого значення набувають аналітичні процедури. Дослідження, узагальнені Pretorius et al. (2024), також вказують на потенційну користь поєднання інтуїції та раціональності для якості й швидкості професійних рішень [3].

Водночас, за результатами наших досліджень, інтуїція не може виступати єдиною основою ефективного процесу прийняття рішень. Вона здебільшого забезпечує появу нових ідей та альтернатив, тоді як кожна із запропонованих альтернатив потребує подальшої раціональної перевірки шляхом аналізу можливих наслідків, зіставлення ризиків та оцінювання доцільності прийнятого рішення [1].

Вивчення процесів інтуїтивного прийняття рішень у поєднанні з традиційним аналітичним підходом дає змогу глибше зрозуміти, як і за яких умов інтуїтивні процеси можуть бути залучені до професійного прийняття рішень ІТ-фахівцями. Особливої актуальності це набуває під час реалізації складних проєктів, у яких рішення часто приймаються за умов неповної інформації, часових обмежень, високої динамічності та невизначеності [2]. Дослідження такого поєднання може сприяти визначенню умов, за яких інтуїтивні рішення можуть доповнювати аналітичні процедури та бути функціонально корисними у складних професійних ситуаціях.

Отже, професійне прийняття рішень ІТ-фахівцями доцільно розглядати як динамічний процес взаємодії аналітичних та інтуїтивних когнітивних механізмів. Аналітичні процеси забезпечують усвідомлене опрацювання інформації, порівняння альтернатив і перевірку можливих наслідків, тоді як інтуїтивні процеси сприяють швидкому розпізнаванню ситуації, використанню професійного досвіду та формуванню прийнятного способу дії.

Їх співвідношення може змінюватися залежно від складності та структури професійного завдання, доступності інформації, часових обмежень і досвіду фахівця. Тому дослідження поєднання аналітичних та інтуїтивних процесів є важливим для розуміння психологічних механізмів професійного прийняття рішень ІТ-фахівців, особливо в умовах невизначеності, дефіциту інформації та динамічних змін професійного середовища.

Примітка щодо використання цифрових інструментів. Системи штучного інтелекту (ChatGPT (OpenAI)) використовувалася як допоміжний інструмент редакторського супроводу для структурування та стилістичного коригування тексту. Постановка проблеми, інтерпретація результатів та формулювання висновків належать виключно автору.

Список використаних джерел

1. Філоненко Є. Евристичні методи у психології прийняття рішень в умовах невизначеності. Авіаційна та екстремальна психологія у контексті технологічних досягнень: збірник наукових праць / за заг. ред. Л. С. Яковицької, Л. В. Помиткіної, А. П. Ковальової. Національний університет «Київський авіаційний інститут». К.: КАІ, 2026. С. 122–128.

2. Філоненко Є. Інтуїтивне прийняття рішень керівниками проєктів в іт галузі. Індивідуальність у психологічних вимірах спільнот та професій: збірник наукових праць. ДНП «Державний університет «Київський авіаційний інститут». К.: КАІ, 2025. С.184–189.

3. Pretorius C, Razavian M, Eling K, Langerak F. When rationality meets intuition: A research agenda for software design decision-making. *J Softw Evol Proc*. 2024. Vol. 36(9). e2664. https://doi.org/10.1002/smr.2664

4. Pretorius C., Razavian M., Eling K. and Langerak F. Combined Intuition and Rationality Increases Software Feature Novelty for Female Software Designers. *IEEE Software*.2021. Vol. 38. № 2. P. 64–69. doi: 10.1109/MS.2020.3043663

5. Schön D.A. The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action (1st ed.). London: Routledge, 1992. 384 p. https://doi.org/10.4324/9781315237473

6. Zannier, C., Chiasson, M. and Maurer, F. A model of design decision making based on empirical results of interviews with software designers. *Information and Software Technology*. 2007. Vol. 49(6). P.637–653.

СУЧАСНІ ВИМОГИ ДО РОЗРОБЛЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРОГРАМ В УМОВАХ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Флярковська Ольга Василівна (Київ)
ORCID ID 0000-0001-9461-4035

Працівники психологічної служби системи освіти України під час роботи дедалі частіше стикаються із такими запитами: переживання втрати, горювання, підвищена тривожність, соціальна ізоляція, порушення сну та зниження мотивації до навчання, – що є типовими наслідками тривалого перебування здобувачів освіти у стресовому стані. Такі прояви потребують системного, раннього та професійного реагування на них, зокрема в межах освітнього середовища[1]. За таких умов гостро стоїть проблема створення програм психологічної, психолого-педагогічної та корекційно-розвиткової спрямованості, які мають бути науково обґрунтованими, змістовно структурованими, практично спрямованими та адаптивними до змінних умов освітнього середовища.

Важливим кроком у нормативному оновленні системи психологічної служби освіти України стало схвалення Кабінетом Міністрів України Концепції розвитку психологічної служби у системі освіти на період до 2030 року розпорядженням від 15 липня 2026 р. № 705-р. Документ визначає необхідність розбудови стійкої, превентивної та інтегрованої системи психосоціальної та психологічної допомоги, здатної забезпечувати раннє виявлення проблем і підтримувати відновлення психічного благополуччя учасників освітнього процесу в кризових умовах [1]. Концепція передбачає перехід від переважно ситуативного реагування до системної моделі психологічної підтримки, інтегрованої в освітній процес [1].

Принципово важливим для розроблення психологічних програм є передбачена Концепцією чотирирівнева модель психосоціальної та психологічної допомоги. Перший рівень пов’язаний зі створенням психологічно безпечного освітнього середовища, розвитком культури

безпеки, доброзичливої комунікації, профілактикою насильства і булінгу та інтеграцією соціально-емоційного навчання. Другий рівень передбачає базову психосоціальну та психологічну допомогу, яку можуть забезпечувати педагогічні працівники. Третій рівень охоплює цілеспрямовану допомогу практичних психологів і соціальних педагогів, зокрема психодіагностику, консультування, психологічний супровід та соціально-педагогічний патронаж. Четвертий рівень передбачає взаємодію із системою охорони психічного здоров’я та відповідне перенаправлення у випадках, коли потреби здобувача освіти виходять за межі компетентності психологічної служби закладу освіти [1].

Отже, програма психологічної підтримки в сучасному освітньому середовищі має розглядатися як складова цілісної системи психологічного забезпечення освіти, а її зміст – відповідати визначеному рівню допомоги, потребам цільової групи та професійним компетентностям фахівців, які її реалізують.

Нормативну основу розроблення та експертизи відповідних програм становлять, зокрема, Положення про психологічну службу у системі освіти України, затверджене наказом МОН України від 22.05.2018 № 509 (у чинній редакції від 10.03.2026), та Порядок здійснення експертизи, надання грифів навчальній літературі та навчальним програмам, затверджений наказом МОН України від 05.06.2023 № 675 (у чинній редакції від 01.03.2026) [2; 3]. Положення визначає психологічну службу як складову системи освіти та встановлює організаційно-методичні засади діяльності її працівників [2]. Порядок № 675 регламентує сучасну процедуру експертизи та надання грифів навчальній літературі й навчальним програмам [3].

Відповідно до сучасних нормативних підходів та з урахуванням специфіки діяльності психологічної служби програма має містити логічно взаємопов’язані структурні компоненти: обґрунтування актуальності, визначення цільової групи, мету, завдання, очікувані результати, принципи реалізації, зміст, форми та методи роботи, тривалість і періодичність занять,

організаційні умови, способи оцінювання результативності та перелік використаних джерел.

Особливого значення набуває обґрунтування змісту програми. У ньому доцільно показати зв’язок між актуальною психологічною проблемою, потребами конкретної вікової або соціальної групи, визначеними психологічними ресурсами та запропонованими формами психологічного впливу. В умовах невизначеності освітнього простору це передбачає врахування можливих змін освітнього формату, психоемоційного стану здобувачів освіти, досвіду кризових подій, особливостей соціальної взаємодії та доступності психологічної допомоги.

Мета програми має бути конкретною та співвіднесеною з її спрямованістю. Завдання повинні деталізувати мету і відображати ті зміни, яких передбачається досягти в результаті реалізації програми. Очікувані результати доцільно формулювати через зміни у знаннях, уміннях, способах поведінки, емоційній саморегуляції, соціальній взаємодії або здатності використовувати власні психологічні ресурси.

Для програм психологічної підтримки особливо важливими є принципи психологічної безпеки, вікової та індивідуальної відповідності, добровільності, конфіденційності, доступності, системності, наступності та диференційованості допомоги. Зміст програми має бути достатньо гнучким для адаптації до змін ситуації, водночас зберігаючи визначену мету, логіку та критерії оцінювання результатів.

Потребує уваги питання доказовості та професійної обґрунтованості методів. Використані психодіагностичні, корекційно-розвиткові, просвітницькі та психотерапевтичні методи мають відповідати меті програми, віковим особливостям учасників і професійним можливостям фахівця. Недостатньо лише перелічити методи й техніки: необхідно визначити їх функціональне призначення, послідовність застосування та спосіб оцінювання отриманих результатів.

Нова Концепція розвитку психологічної служби до 2030 року посилює вимогу до міжсекторальної та міждисциплінарної взаємодії. Передбачено взаємодію психологічної служби із системою охорони психічного здоров'я та іншими надавачами відповідної допомоги, а також забезпечення наступності підтримки [1]. Тому в програмах, спрямованих на дітей та підлітків із підвищеними потребами у психологічній допомозі, є можливість передбачати алгоритм взаємодії фахівців та зазначити умови перенаправлення у випадках, що виходять за межі компетентності працівника психологічної служби.

Перспективним напрямом оновлення програм є також цифровізація психологічної служби. Це актуалізує необхідність дотримання вимог до захисту персональних даних, конфіденційності та професійної етики під час використання цифрових інструментів діагностики, комунікації, моніторингу й супроводу.

Таким чином, сучасна психологічна програма в системі освіти — це не лише набір вправ або методичних рекомендацій. Це структурований інструмент психологічного забезпечення освітнього процесу, який має поєднувати наукову обґрунтованість, нормативну відповідність, практичну спрямованість, можливість оцінювання результативності та адаптивність до умов невизначеності.

У контексті розвитку та удосконалення психологічної служби особливого значення набуває переорієнтація програм із фрагментарного реагування на окремі труднощі на превентивну, ресурсну та системну підтримку особистості. Відповідно, якісна програма має не тільки допомагати долати актуальні психологічні труднощі, а й створювати умови для розвитку психологічної стійкості, саморегуляції, соціально-емоційних компетентностей і здатності використовувати внутрішні та зовнішні ресурси в умовах невизначеності.

Список використаних джерел

1. Про схвалення Концепції розвитку психологічної служби у системі освіти на період до 2030 року : розпорядження Кабінету Міністрів України від 15.07.2026 № 705-р.

URL: https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-skhvalennia-kontseptsii-rozvytku-psykholohichnoi-sluzhby-u-systemi-osvity-na-period-do-2030-roku-705r-150726 (дата звернення: 18.09.2026).

2. Про затвердження Положення про психологічну службу у системі освіти України : наказ МОН України від 22.05.2018 № 509. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/z0885-18 (дата звернення: 18.09.2026).

3. Про затвердження Порядку здійснення експертизи, надання грифів навчальній літературі та навчальним програмам : наказ МОН України від 05.06.2023 № 675. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/z1203-23 (дата звернення: 18.09.2026).

4. Панок В. Г. Концепція реформування психологічної служби у системі освіти України на період до 2030 року. Вісник Національної академії педагогічних наук України. 2023. Т. 5, № 2. URL: https://visnyk.naps.gov.ua/index.php/journal/article/view/392 (дата звернення: 18.09.2026).

5. Панок В. Г., Максименко С. Д., Слюсаревський М. М. та ін. Захист і підтримка ментального здоров’я українців : монографія. Київ, 2024.

ПРОЯВИ ТРИВОГИ В СИТУАЦІЇ ВОЄННОЇ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ

Царенко Людмила Григорівна (Вишневе)

ORCID ID 0000-0003-0116-4667

В останні десятиріччя українці постійно зіштовхуються з масштабними ситуаціями невизначеності: техногенними, економічними, соціальними, в яких зростає рівень стресового навантаження та тривожності. З початком повномасштабної війни для українців почалася епоха особливої невизначеності в ситуаціях порушення умов життєдіяльності, загроз для життя і здоров’я, що породжують травматичний стрес і специфічні прояви тривоги.

У 2025 році, я як психолог працювала в центрі, де проходили реабілітацію представники зазначених категорій. На основі спостережень підтверджених результатами досліджень, зокрема Госпітальної шкали тривоги і депресії (HADS), можна зробити висновок, що у більшості пацієнтів, які потребували психологічної допомоги, спостерігалася специфічні прояви клінічно або субклінічно вираженої тривоги, іноді разом із депресивними проявами.

Розглянемо особливості формування і прояву тривожних реакцій і станів під час війни. Тривогу в ситуації невизначеності варто розглядати як психофізіологічний «неприємний за своєю забарвленістю емоційний стан, що характеризується, з одного боку, суб'єктивними відчуттями напруги, занепокоєння, а з іншого – фізіологічними змінами в організмі: активацією нервової системи і типовими вегетативними ознаками (почастішання пульсу та дихання, підвищення артеріального тиску, посилення потовиділення тощо) [1] .

Якщо людина потрапляє у гостру ситуацію високої інтенсивності (близькі вибухи, пожежа, втрата будинку) то гострі стресові реакції в таких ситуаціях, як в учасників події, так і в спостерігачів, в тій чи іншій мірі можуть нагадувати бойові стресові реакції, що їх описують у монографії «Психічні розлади воєнного часу» Чабан О.С. зі співавторами [2]. Це природна нормальна тривога, ресурсний фізіологічний стан, мимовільні, тимчасові очікувані автоматичні реакції організму на надзвичайно стресові події, які охоплюють фізичні, поведінкові, емоційні, психічні та інші зміни. Такі реакції в нормі можуть тривати до 72 годин. Якщо людина після такої події потрапляє в ситуацію безпеки, її стан швидко стабілізується.

Воєнний час не обмежується гострими ситуаціями високої інтенсивності, навіть за умови відсутності, таких у житті багатьох українців присутні хронічні ситуації низької інтенсивності. Вони частково нагадують гострі, проте емоції в них приглушені, потреби і конфлікти усвідомлюються слабко, а страждання здебільшого приносять фізіологічні симптоми або особистісна дезадаптація внаслідок комунікативних ускладнень. Якщо в гострій ситуації високої інтенсивності є надія на вирішення проблеми, зміну ситуації (що додає сили), то в хронічній ситуації надія швидко зникає, людина почуває себе безпомічною.

У хронічних ситуаціях низької інтенсивності люди можуть відчувати тривогу або страх; дефіцит уваги, концентрації або пам'яті; вигоряння, емоційне виснаження або відсторонення; пригнічений настрій, смуток,

безпорадність або горе; труднощі із засинанням або прокидання під час сну; повторювані думки щодо проблеми, напруження, гнів тощо. У бойових умовах такий прогнозований спосіб реагування називають операційними стресовими реакціями [2] – очікувані тимчасові поведінкові, когнітивні, емоційні та фізичні зміни, що виникають у результаті повторного впливу одного або кількох стресових факторів у бойових або небойових оперативних умовах.

Частіше всього, якщо стресові фактори повторюються тривалий час, в людини у ситуації невизначеності (очікування) розвивається тривога як екзистенційний і психологічний стан і емоційна реакція. Тривога як емоційна реакція часто викликає дезорієнтацію в часі і просторі, що може повсякденній поведінці спричинити невідповідні реакції різної інтенсивності в повсядненній поведінці.

Ресурсні для виживання, але незавершені прояви дисоціативного стану, гіпер- і гіпоактивації (реакції виживання) в ситуації невизначеності залежно від дитячого досвіду, адже базова тривога формується в дитинстві, набувають різних проявів. Якщо ситуацію невизначеності людина сприймає як дуже загрозливу, може розвиватися страх, можливі й інші негативні емоційні прояви: активні, наприклад, агресивний стан, намагання сховатися, метушливість тощо; або пасивні – апатія, безпорадність; тобто, стани від ступору до істерики.

Отже, тривожні прояви в ситуації загрози чи її очікування та невизначеності можуть трансформуватися в різні емоційні стани від страху й паніки до апатії і депресії.

Список використаних джерел

1. Іванова Т. Тривога як психологічний феномен. Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки. 2020. Випуск 6. С. 72-78.

2. Чабан О. С., Хаустова О.О., Омелянович В.Ю. Психічні розлади воєнного часу : монографія. Київ : Видавничий дім Медкнига, 2023. 232 с.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕЖИВАННЯ ДІТЬМИ ВІЙНИ, ВТРАТ І ТРАВМАТИЧНОГО ДОСВІДУ

Чекстере Оксана Юріївна (Київ)
ORCID ID 0000-0003-2435-3831

Тривала війна в Україні зумовлює значні психологічні навантаження, пов’язані із загрозою життю, втратою близьких, вимушеним переміщенням, руйнуванням звичного способу життя та невизначеністю майбутнього. Переживання воєнних подій може впливати на емоційний стан, когнітивне функціонування, поведінку, міжособистісні стосунки та фізичне самопочуття людини. Особливої уваги потребують діти молодшого шкільного віку, психологічний розвиток яких відбувається в умовах тривалого стресу та порушення відчуття безпеки. Актуальність дослідження визначається необхідністю поглибленого розуміння психологічних механізмів переживання війни, втрат і травматичного досвіду, а також обґрунтування ефективних напрямів психологічної діагностики, підтримки та корекції.

Переживання війни є складним психологічним процесом, який охоплює емоційні, когнітивні, поведінкові, соціальні та психосоматичні прояви. Реакції на травматичні події залежать від інтенсивності й тривалості стресового впливу, попереднього життєвого досвіду, вікових особливостей, характеру соціальної підтримки та індивідуальних ресурсів особистості.

Дослідження М. В. Маркової зі співавторами засвідчує взаємозв’язок воєнного дистресу з тривожними, депресивними та соматичними проявами у дітей і підлітків. Накопичення психотравматичних подій, вимушене переміщення та втрата звичних соціальних зв’язків можуть посилювати психологічне неблагополуччя. Це обґрунтовує необхідність комплексного оцінювання стану дитини з урахуванням її емоційного функціонування, сімейних стосунків і соціального оточення [4].

Важливим аспектом переживання війни є порушення соціально психологічної адаптації. За результатами дослідження Л. Романовської та колег, у частини дітей, переміщених із зон бойових дій, виявлено низький

рівень адаптованості та ознаки дезадаптації. Серед характерних труднощів визначено страх перед майбутнім, проблеми комунікації, зниження соціальної активності та емоційні порушення. Водночас труднощі можуть виявлятися у навчальній діяльності, взаємодії з однолітками й адаптації до нових освітніх умов [5]. Отже, навчальні та поведінкові проблеми доцільно розглядати не лише як окремі труднощі, а і як можливі прояви психологічного неблагополуччя.

Особливого значення набуває створення травма інформованого освітнього середовища, у якому враховуються можливі наслідки травматичного досвіду, забезпечуються психологічна безпека, передбачуваність взаємодії та доступність підтримки. Т. Ю. Головатенко розглядає травма-інформований підхід у контексті систематизації зарубіжних моделей та можливостей їх адаптації до українських освітніх реалій [1]. Ефективність такої підтримки залежить не лише від індивідуальної роботи з дитиною, а й від готовності педагогів, особливостей освітнього середовища та взаємодії сім’ї зі школою.

Поряд із вивченням симптомів травматизації важливо досліджувати внутрішні ресурси особистості, які сприяють відновленню психологічного функціонування. Салютогенетичний підхід передбачає зосередження уваги не лише на психологічних труднощах і наслідках травматичного досвіду, а й на внутрішніх ресурсах особистості, її активності та здатності до саморозвитку. Життєстійкість розглядається як важливий чинник подолання складних життєвих обставин, відновлення психологічної рівноваги та збереження здатності до конструктивної взаємодії з навколишнім світом [2]. Застосування цього підходу дає змогу поєднувати виявлення психологічних труднощів із пошуком ресурсів адаптації, підтримки та відновлення.

Важливим напрямом психологічної допомоги дітям, які пережили травматичні події, є використання науково обґрунтованих психотерапевтичних методів. Систематичний огляд Е.Гкінтоні та співавторів підтверджує ефективність структурованих психотерапевтичних втручань,

зокрема травма фокусованої когнітивно-поведінкової терапії, у зменшенні симптомів посттравматичного стресового розладу в дітей і підлітків [3]. Вибір способів допомоги має враховувати вік дитини, характер травматичного досвіду, актуальний психологічний стан і наявність підтримувального соціального оточення.

Отже, переживання війни, втрат і травматичного досвіду є багатовимірним процесом, що може позначатися на емоційному стані, поведінці, соціальній адаптації, навчальній діяльності та фізичному самопочутті людини. У дітей наслідки травматизації можуть проявлятися не лише безпосередніми емоційними реакціями, а й труднощами взаємодії, навчання та саморегуляції. Це обґрунтовує необхідність комплексної психологічної діагностики, своєчасної підтримки та застосування науково обґрунтованих психокорекційних методів. Важливо поєднувати роботу з травматичними переживаннями з розвитком особистісних ресурсів, життєстійкості та підтримувального соціального середовища.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Головатенко Т. Ю. Травма інформоване середовище ЗЗСО: систематизація зарубіжних моделей та перспективи для України (огляд меж дослідницького поля). *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2026. № 58. С. 46–57. https://doi.org/10.26565/2074-8167-2026-58-04.

2. Соціокультурні детермінанти розвитку психології особистості в Україні: монографія / В. В. Турбан, Л. З. Сердюк, В. В. Москаленко та ін.; за наук. ред. В. В. Турбан. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2023. С. 65–78.

1. Gkintoni E., Kourkoutas E., Yotsidi V., Stavrou P. D., Prinianaki D. Clinical Efficacy of Psychotherapeutic Interventions for Post-Traumatic Stress Disorder in Children and Adolescents: A Systematic Review and Analysis. *Children*. 2024. Vol. 11, no. 5. Article 579. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/38790574/

2. Markova M. V., Bielousova O. Yu., Aliieva T. A., Piontkovska O. V., Markov A. R., Kosenko K. A. Psychosomatic correlates of war distress in children and adolescents. *Psychiatry, Neurology and Medical Psychology*. 2025. Vol. 12, no. 4 (30). P. 472–489. https://ukrmedsci.com/index.php/pnmp/article/view/264

3. Romanovska L., Vasylenko O. M., Kravchyna T., Filinyuk G. Socio-psychological support in the educational process of children resettled from the warzone in Ukraine. *Form@re:*

Open Journal per la formazione in rete. 2023. URL: https://www.semanticscholar.org/paper/Socio-psychological-support-in-the-educational-of-Romanovska-Vasylenko/b972127070fdff48ad9ed3172167d4ff7074d99d.

МАНІПУЛЯЦІЯ ЯК ФОРМА ПСИХОЛОГІЧНОГО ВПЛИВУ У МІЖОСОБИСТІСНОМУ СПІЛКУВАННІ

Чемет Юлія Вікторівна (Київ)
ORCID ID 0009-0007-8034-9833
Коробанова Ольга Леонідівна (Київ)
ORCID ID 0000-0003-3539-871X

Міжособистісне спілкування передбачає взаємний психологічний вплив на думки, емоції, оцінки, рішення та поведінку учасників. Зазвичай маніпулятивний комунікативний вплив є прихованим від співрозмовника та спрямованим на зміну перебігу взаємодії та поведінки адресата згідно з метою маніпулятора [1; 2]. Унаслідок цього людина може сприймати сформоване іншим рішення як результат власного вибору.

Психологічна своєрідність маніпуляції проявляється у розбіжності між відкритим змістом комунікації та реальною метою впливу. Маніпулятивна взаємодія передбачає інформаційну перевагу ініціатора, який організовує спілкування відповідно до бажаного результату, розглядаючи партнера як об’єкт впливу [3]. Руденко Г. та Каурова В. серед основних механізмів маніпуляції виділяють емоційну активацію, когнітивне спрощення, селективне подання інформації, авторитет, соціальний доказ і наслідування [5]. Калита А., Клименюк О. та Тараненко Л. характеризують маніпулятивну комунікацію як таку, у якій загальна мета реалізується через певну стратегію, тактику та конкретні мовні й позамовні прийоми і засоби апливу [4]. В цілому маніпулятивна взаємодія впливає на характер міжособистісних відносин, знижуючи відкритість, довіру та блокуючи рівноправний обмін між співрозмовниками думками й емоціями.

Було проведено анкетування, у якому взяли участь 40 дорослих (20 чоловіків та 20 жінок) із різних регіонів України, віком від 25 до 45 років, на основі розробленої авторами анкети щодо поширеності психологічного тиску у спілкуванні, характерних прийомів психологічного впливу, з якими стикалися учасники, реакцій на тиск та труднощів відмови, суб'єктивної здатності розпізнавати маніпуляцію тощо.

Аналіз відповідей засвідчив, що найчастіше учасники повідомляли про психологічний тиск у професійних відносинах – цей варіант обрали 60,0%, із психологічним тиском у сімейному спілкуванні стикалися 52,5%, у романтичних та партнерських стосункиах – 45,0%. Отже, прояви психологічного впливу частіше фіксуються у стосунках, які передбачають регулярний контакт, взаємозалежність, розподіл відповідальності або необхідність узгоджувати рішення. Дружнє спілкування як сферу психологічного тиску зазначили 27,5% респондентів, соціальні мережі та месенджери – 25,0%, контакти з малознайомими людьми – 17,5%. Найменша частка припала на навчальне середовище – 12,5%, і 10,0% учасників вказали, що практично позбавлені подібного досвіду.

Аналіз частоти прихованих впливів, з якими стикалися учасники, засвідчив переважання відповіді «інколи» (45,0%). Часто або дуже часто з подібними ситуаціями стикалися 30,0%, рідкісний досвід зазначили 20,0%, а повну відсутність подібних ситуацій – 5,0%. Найпоширенішими прийомами впливу, з якими респонденти стикалися у міжособовому спілкуванні, виявилися викликання почуття провини – 60,0%; тиск авторитетом або статусом – 52,5%; перекручування фактів або приховування частини інформації – 47,5%; образа або демонстративне мовчання – 42,5%, апеляція до жалості – 37,5%. Підкреслимо, що перераховані прийоми впливу на близьких людей пов'язані зі зміною їх емоційного стану та прагненням спонукати ту чи іншу людину до поступок. Дещо рідше учасники зустрічалися із знеціненням думки (35,0%), нав'язуванням терміновості рішення (32,5%), лестощами

(30,0%), посиланням на позицію більшості (25,0%) та залякуванням можливими наслідками (22,5%).

Щодо здатності до розпізнавання маніпуляцій, 32,5% учасників вважали, що їм легко ідентифікувати прихований вплив, в той час як труднощі з розпізнаванням мають 22,5% з них. 70,0% учасників зазначили, що подекуди усвідомлювали маніпулятивний характер ситуації, в яку потрапили, вже після прийняття бажаного для маніпулятора рішення, що вказує на складність своєчасного розпізнавання прихованого впливу. Також 40% учасників підкреслювали труднощі відмови та залежність від конкретної людини та ситуації, і лише 30 % було відносно легко відмовити маніпулятору.

Найважливішими способами протидії маніпулятивним впливам учасники вважали критичне оцінювання інформації (77,5%), уміння говорити «ні» (72,5%), встановлення особистих меж (70,0%), здатність розпізнавати приховані мотиви співрозмовника (67,5%), упевненість у власній позиції (62,5%), самостійність у прийнятті рішень (57,5%), контроль емоцій (55,0%) та конструктивне обговорення конфліктних ситуацій (45,0%). Отже, стійкість до маніпулятивного впливу значною мірою пов’язана зі здатністю людини критично оцінювати інформацію, відстоювати власну позицію та зберігати особисті межі.

Список використаних джерел

1. Богуславська О. Г. Психологічний вплив та засоби протидії небажаному впливу: практичні аспекти. *Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії.* 2016. Вип. 67. С. 203–213. DOI: https://doi.org/10.30839/2072-7941.2016.86757

2. Голота Д., Варгата О. Особливості комунікативних маніпуляцій: теоретичний аспект. *Psychology Travelogs*. 2024. № 2. С. 152–160. DOI: https://doi.org/10.31891/PT-2024-2-15

3. Гребінь Н. Психологічне маніпулювання у міжособистісній взаємодії у ракурсі суб’єктно-вчинкового підходу. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2018. Вип. 2. С. 23–31. URL: https://psy-visnyk.lnu.lviv.ua/archive/2_2018/5.pdf (дата звернення: 05.10.2026).

4. Калита А. А., Клименюк О. В., Тараненко Л. І. Маніпуляція в мовленнєвій комунікації : монографія. Київ: Тропеа, 2024. 184 с.

5. Руденко Г. С., Каурова В. О. Особливості та чинники маніпулятивного психологічного впливу в міжособистісної взаємодії. *Ментальне здоров'я*. 2026. № 2. С. 273–280. DOI: https://doi.org/10.32782/3041-2005/2026-2.45

КРЕАТИВНІСТЬ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА ЯК РЕСУРС РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Чудакова Олена Миколаївна (Київ)

ORCID ID 0000-0002-1486-7874

В умовах інформаційної, соціальної та освітньої невизначеності, зміни умов навчання зростає потреба в особистості, здатній гнучко мислити, знаходити нестандартні рішення й конструктивно діяти за неповноти інформації та відсутності готового способу розв'язання проблеми. Тому розвиток креативності молодшого школяра набуває особливої актуальності як ресурс становлення його особистості та формування готовності до творчого розв'язання проблем. У цьому контексті креативність постає як ресурс особистісного розвитку, що допомагає учневі продуктивно діяти у ситуаціях новизни, невизначеності, неповноти вихідних даних та відсутності чіткого алгоритму розв'язання проблем.

У процесі дослідження природи творчості вчені запропонували називати здатність, що відповідає творчій діяльності, *креативністю* особистості. В найбільш загальному вигляді креативність – це здатність людини породжувати незвичайні ідеї, віднаходити оригінальні та несподівані рішення у, здавалося б, безвихідній ситуації, відходити від традиційних схем мислення. У свою чергу, *творчість* (у широкому сенсі) розглядається як діяльність, коли доводиться діяти в ситуаціях непередбачуваної зміни умов, відсутності способів вирішення проблем, що постають перед людиною.

У психологічній літературі креативність розглядається в кількох аспектах: як творча спрямованість (А. Маслоу, 1950); як особливий різновид дивергентного мислення (Е. Торренс, Дж. Гілфорд, 1946); як здатність

породжувати нові ідеї, продукти чи способи розв’язання задач, що виникає як природний результат самоактуалізації особистості (К. Роджерс, 1954); характеристика інтелектуальної сфери (Г. Айзенк, 1992); як глибинна, первинна й абсолютно «природна» ознака особистості, як вища форма активності, яка «створює і залишає слід, втілюється» (С.Д. Максименко, 2006). Важливо, що попри відмінності цих підходів креативність пов’язується із можливістю створювати щось нове, мислити незалежно та гнучко, використовувати уяву й діяти за межами шаблонних схем.

Відтак, у дослідженнях креативної діяльності поняття «творчість» і «креативність» диференціюються: перше виступає як процес і результат, друге – як суб’єктивна детермінанта творчості. Таке розмежування має принципове значення для розуміння розвитку дитини. Якщо творчість передбачає створення певного нового продукту, то креативний процес може приводити насамперед до змін у самій дитині – формування нових способів дії, нового досвіду, нових способів бачення проблемної ситуації. Саме тому результатом креативного процесу доцільно вважати не лише зовнішній продукт, а й розвиток самої особистості.

У межах цих тез невизначеність освітнього простору розуміється як ситуація, у якій умови діяльності змінюються, частина інформації залишається невідомою або існує кілька можливих шляхів до результату. До її проявів можна віднести зміну формату взаємодії, нестачу звичних матеріалів, неоднозначність завдання та ін. Для дитини такі обставини можуть бути як приводом до пошуку, так і джерелом утруднення.

Тому необхідно розрізняти керовану невизначеність навчального завдання і нестабільність, що позбавляє дитину відчуття безпеки. Педагог може залишати відкритим спосіб розв’язання, але має чітко пояснювати мету, правила співпраці й можливість отримати допомогу. Передбачувані межі діяльності дають змогу учневі зосередитися на пошуку без страху приниження за помилку. Креативність у такому середовищі допомагає розширювати

репертуар дій, однак не замінює емоційної підтримки та організаційної відповідальності дорослого.

Гнучке використання стратегій мислення є важливою умовою продуктивного пошуку. На етапі висування задумів доречно заохочувати різноманітність, а на етапі перевірки – точність і відповідність умовам (В.О. Моляко, 2002). Такий підхід узгоджується з викладеним у статті положенням В.О. Моляко про зміну стратегій залежно від особливостей завдання [2].

Молодший шкільний вік характеризується відкритістю до нових вражень і готовністю поєднувати явища незвичним способом. «Наївна» креативність пов’язана з відносною свободою від стереотипів, однак обмеженість досвіду ускладнює перевірку здійсненності задуму. Тому педагогічна підтримка має поєднувати заохочення оригінальних ідей із навчанням їх уточнювати та перевіряти. Формування аналізу й рефлексії може стати опорою творчого пошуку, якщо дитина використовує їх для вдосконалення власного рішення.

Ресурс креативності реалізується через активну позицію учня. Пропонуючи варіанти, школяр навчається приймати рішення, пояснювати задум і переглядати його після перевірки. Цей досвід може підтримувати впевненість у власній спроможності та готовність продовжувати пошук після невдалої спроби. Послідовність усвідомлення проблеми, висування припущень, перевірки й уточнення задуму сприяє накопиченню пошукового досвіду. Водночас креативність не забезпечує автоматичної стійкості до будь-яких труднощів: її розвивальний потенціал залежить від доступності завдання, емоційної безпеки й допомоги дорослого. Основними педагогічними умовами є підтримувальні взаємини, доступні проблемні ситуації та право на власний спосіб дії.

Висновки. Креативність молодшого школяра є ресурсом розвитку особистості, оскільки розширює способи пізнання, підтримує ініціативу та створює можливості для самостійного рішення. В умовах освітньої невизначеності її значення полягає в пошуку альтернатив і коригуванні дій

після зміни обставин. Реалізація цього потенціалу потребує безпечного середовища, педагогічної підтримки та поєднання свободи задуму з перевіркою його доречності.

Примітка щодо використання цифрових інструментів. Платформа Consensus застосовувалася для пошуку й навігації в літературних джерелах (з подальшою верифікацією джерел автором). Системи штучного інтелекту (ChatGPT (OpenAI) / Claude (Anthropic)/ Gemini (Google) використовувалися як допоміжний інструмент редакторського супроводу для структурування та стилістичного коригування тексту. Постановка проблеми, інтерпретація результатів та формулювання висновків належать виключно автору.

Список використаних джерел

1. Максименко С.Д. *Генеза здійснення особистості* : монографія. Київ : Вид-во ТОВ «КММ», 2006. 240 с.

2. Моляко В.О. Методологічні та теоретичні проблеми дослідження творчої діяльності. *Стратегії творчої діяльності: школа В.О. Моляко* / за заг. ред. В.О. Моляко. Київ : Освіта України, 2008. С. 7–53.

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ОЦІНЮВАННЯ ОСВІТНІХ МАТЕРІАЛІВ: СТУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНІ СКЛАДНИКИ ТА ІНДИКАТОРИ

Шатирко Лариса Олексіївна (Київ)

ORCID ID 0000-0002-1953-0656

Актуалізація проблем трансформації української освіти, реалізації концепції Нової української школи (НУШ), дистанційного навчання та подолання психологічних наслідків війни формулює завдання психологічного супроводу творення освітніх матеріалів. Підручник, робочі зошити для учнів, конспект до уроку для вчителя, навчальна презентація, цифровий освітній ресурс, або мультимедійний навчальний комплекс стають не лише складовими навчального процесу, інструментами передавання знань, а й засобами організації діяльності учіння, формування мотивації та емоційного, переживання власної компетентності та взаємодії з усіма учасниками

освітнього простору. Практичне вектор дослідження актуалізується необхідністю організовувати психологічно безпечний, доступний та мотивувальний освітній простір для сучасних українських дітей, які навчаються в умовах воєнних загроз, вимушеного переміщення, розривів у навчанні, дистанційних форм організації навчальної взаємодії. Завданням супроводу є комплексне забезпечення того, якою мірою зміст, структура, мова, візуальне оформлення та система завдань навчальних матеріалів впливають на здатність учня навчатися, підтримувати мотивацію, регулювати власні зусилля й досягати освітніх результатів.

Тезисний виклад основних положень матеріалу містить теоретичне обґрунтування структурно-функціональної системи складників психологічного супроводу оцінювання освітніх матеріалів і визначення системи індикаторів, придатних для використання у практиці проектування, розроблення, психологічної експертизи, відбору навчального контенту. Сучасні уявлення психологічного осмислення цієї проблеми пропонують продуктивні концептуальні підґрунтя психологічного супроводу [1]. Універсальний дизайн для навчання (Universal Design for Learning, UDL) передбачає три взаємопов’язані напрями: множинні способи залучення до навчання, представлення інформації, вираження результатів, що створює основу для виявлення психологічних бар’єрів у навчальному контенті, оцінювання можливостей його адаптації до індивідуальних особливостей учнів [2].

Психологічний супровід оцінювання освітніх матеріалів як системний процес не вичерпується експертизою готового підручника, доцільно визначати його, як систему концептуальних, методичних, діагностичних та експертно-аналітичних дій, метою яких є виявлення, організація й удосконалення, корекція та оцінювання психологічних умов ефективного засвоєння навчального змісту, становлення суб’єктних характеристик учня, підтримки мотивації учіння. Кінцевий експертний висновок є лише одним з із елементів психологічного супроводу, який складається із послідовного здійснення

кількох складників: означення психологічних вимог до навчального матеріалу; аналіз його завдань, структури та змісту; виявлення потенційних обмежень; узгодження з відповідними психологічними критеріями; формулювання зауважень та рекомендацій щодо доопрацювання; повторне кінцеве оцінювання результатів та внесених змін. Такий підхід узгоджується з концепцією UDL, яка орієнтує розробників на передбачення різноманітності потреб учнів, а не лише на подальше пристосування матеріалу до окремих категорій користувачів. У виданні Meyer, Rose і Gordon (2025)[3] ця логіка розглядається в контексті проєктування навчальних цілей, методів, матеріалів та оцінювання з урахуванням варіативності учнівського досвіду й можливостей, універсальний принцип побудови матераілів для навчання розглядається як рамка проєктування інклюзивних навчальних цілей, методів та оцінювання з урахуванням індивідуальних відмінностей. Важливим положенням цього підходу є перенесення уваги з уявлення про умовного «середнього учня» на аналіз взаємодії між характеристиками навчального середовища та різноманітністю учнівських потреб.

У межах психологічного аналізу навчальних матеріалів доцільно розрізняти три рівні: потенціал освітнього матеріалу — психологічні можливості, закладені в його змісті, структурі, оформленні та завданнях; умови використання матеріалу — особливості педагогічної взаємодії, організації навчання, доступності технічних засобів і підтримки учня; реальні результати роботи учня в процесі опанування матеріалу — розуміння змісту, залученість, характер міра та успішність зусиль в процесі учіння, активність, самостійність і способи подолання труднощів. Означені рівні аналізу не є тотожними, відтак експертний аналіз самого матеріалу необхідно доповнювати моніторингом, апробацією, спостереженням і зворотним зв’язком іх усіма учасниками освітнього простору.

Для побудови цілісної картини психологічного супроводу продуктивно виокремити на основі інтеграції концептуальних підходів психологічного аналізу та завдань психологічної експертизи освітнього контенту шість

взаємопов’язаних складників. Концептуальний складник (визначення мети, принципів, критеріїв і психологічних вимог до освітніх матеріалів). Його функція полягає у формуванні єдиної системи вимог до психологічної якості матеріалу. Аналітичний (аналіз змісту, мови, структури, візуального оформлення та навчальних завдань). Діагностичний (забезпечує переведення загальних психологічних вимог у конкретні критерії, індикатори й процедури оцінювання і узгодження із відповідними вимогами). Проєктувально-корекційний (проєктування, розроблення алгоритму дій створення і способів удосконалення матеріалу). Моніторинговий **(**перевірка й контроль результативності, відслідковування переваг та обмежень, що дає змогу порівнювати різні версії матеріалу та визначати, які зміни покращують його доступність і функціональність). Результативно-рефлексивний складник (здійснення експертного висновку, надання рекомендацій, документування результатів і вдосконалення критеріїв оцінювання). Системне поєднання складників забезпечує зв’язок між теоретичними вимогами, практичним аналізом і вдосконаленням освітнього контенту

Практична реалізація структурно-функціональної моделі психологічного супроводу може операціоналізуватись через систему критеріїв та індикаторів, відтак потребує визначення системи індикаторів — спостережуваних ознак, за якими можна відслідкувати наявність або відсутність психологічно значущих характеристик освітнього матеріалу на всіх етапах його життєвого циклу.

Методологічно важливим є розрізнення понять критерій та індикатор. Критерій визначає напрям аналізу навчального матеріалу; індикатор конкретизує характеристику, за якою встановлюють відповідність критерію в матеріалі або навчальній взаємодії, яку можна зафіксувати й оцінити. Система індикаторів має бути операціоналізованою, потребує уточнення відповідно до віку учнів, типу матеріалу та предметної галузі. Особливе значення має не лише наявність окремих індикаторів, а й узгодженість їх реалізації. Необхідно також розрізняти індикатори, що безпосередньо спостерігаються в

навчальному матеріалі та ті, що потребують емпіричної перевірки. Такий поділ підвищує обґрунтованість експертних висновків.

Інтегрована система науково обґрунтованих індикаторів та методичних прийомів психологічного супроводу сучасних освітніх матеріалів становить теоретико-методичну систему визначення психологічної якості та придатності сучасних освітніх матеріалів для використання в закладах загальної середньої освіти з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей здобувачів освіти, а також різних форматів організації освітнього процесу. Психологічна придатність матеріалу не є лише його сталою характеристикою. Вона визначається відповідністю змісту та форми матеріалу когнітивним, емоційним і мотиваційним можливостям цільової групи учнів та умовам використання, потребує формування системи психологічного оцінювання освітніх матеріалів із одночасним урахуванням характеристик матеріалу, вікових та індивідуальних особливостей здобувачів освіти, а також формату організації навчального процесу. Реалізація психологічного супроводу потребує стандартизованих процедур, які забезпечують порівнюваність експертних оцінок, прозорість критеріїв і практичну спрямованість рекомендацій. Для цього доцільно використовувати послідовні алгоритми роботи педагога, психолога, експерта.

Висновки. Психологічний супровід оцінювання освітніх матеріалів є важливим напрямом забезпечення якості сучасної освіти, оскільки дає змогу оцінювати навчальний контент не лише з позицій предметної правильності та методичної доцільності, а й з огляду на психологічні умови його сприймання, осмислення та використання учнями. Запропонована структурно-функціональна система конкретизує основні напрями такого супроводу, а методична конкретизація та окреслення індикаторів забезпечить можливість їх операціоналізації у практиці експертного оцінювання.

Перспективним напрямом подальшої роботи є розроблення та апробація стандартизованих процедур психологічного супроволу, добір інструментарію психологічної експертизи освітніх матеріалів, з операціоналізованими

індикаторами, шкалами оцінювання, правилами інтерпретації результатів і алгоритмами формування рекомендацій. Таким чином, психологічний супровід доцільно розглядати як механізм системного вдосконалення освітніх матеріалів, спрямований на створення доступного, психологічно безпечного, інклюзивного й мотиваційно підтримувального освітнього простору.

Список використаних джерел

1. Шатирко Л.О., Невмержицький В.М., Дзюбко Л.В., Бучма В.В. Психологічний аналіз навчальної літератури для загальної середньої освіти: навчальний посібник / за науковою редакцією академіка НАПН України С.Д. Максименка. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2025. 124с. URI: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/747426

2. CAST. (2024). Universal Design for Learning Guidelines version 3.0 [Graphic organizer]. CAST. Український переклад: Рекомендації з універсального дизайну для навчання. URL: https://udlguidelines.cast.org/static/udlg3-graphicorganizer_ukranian.pdf.

1. Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2025). Universal Design for Learning: Principles, Framework, and Practice (3rd ed.).CAST Professional Publishing. ISBN 978-1-943085-39-2.

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАЦІЇ В ОНЛАЙН-СЕРЕДОВИЩІ

Шуміло Олександр Миколайович (Київ)

Науковий керівник – Поджинська Ольга Олегівна (Київ)

ORCID ID 0000-0001-9086-3018

Професійна онлайн-комунікація залежить від психологічних особливостей учасників і характеру їхньої взаємодії. Обмеження невербальних сигналів і ризик неправильного тлумачення повідомлень ускладнюють дистанційне спілкування.

Довіра сприяє обміну інформацією та узгодженню дій. Метааналіз 52 досліджень за участю 12 615 осіб із 1850 команд виявив зв’язок довіри з командною ефективністю ($\rho = 0{,}33$). У віртуальних командах цей зв’язок був сильнішим ($\rho = 0{,}33$), ніж у командах, що працювали безпосередньо ($\rho = 0{,}22$) [1].

Психологічна безпека дає змогу висловлювати думки, ставити запитання й визнавати помилки без страху негативної реакції. Дослідження 282 працівників із 37 віртуальних команд засвідчило, що довіра до колег сприяє обміну знаннями через психологічну безпеку [2].

Емпатія допомагає розуміти емоційний стан співрозмовника, а емоційна саморегуляція — контролювати реакції та конструктивно розв’язувати непорозуміння. Комунікативна компетентність забезпечує чіткість повідомлень, активне слухання й перевірку їх правильного розуміння.

На ефективність взаємодії впливає й організація цифрової праці. За даними Microsoft Work Trend Index 2023, серед 31 000 опитаних працівників із 31 країни 64% повідомили про брак часу й енергії для роботи, а 68% — про нестачу часу для зосередження [3]. Ці результати вказують на поширеність проблеми робочого перевантаження, хоча безпосередньо ефективність комунікації не вимірюють.

Основні психологічні чинники ефективності професійної онлайн-комунікації порівняно в таблиці 1.

Таблиця 1

Порівняльна характеристика психологічних чинників ефективності професійної онлайн-комунікації

Чинник	Основний механізм впливу	Значення для онлайн-взаємодії
Довіра	Зменшення невизначеності, готовність до співпраці	Сприяє координації дій та обміну інформацією [1; 2]
Психологічна безпека	Зниження страху негативної оцінки	Підтримує відкритість, запитання та повідомлення про помилки [2]
Емпатія й емоційна саморегуляція	Розуміння емоцій, контроль реакцій	Допомагає запобігати конфліктам і підтримувати конструктивний тон
Комунікативна компетентність	Чітке формулювання та перевірка розуміння повідомлень	Зменшує ризик неоднозначного тлумачення
Організація цифрової взаємодії	Регулювання каналів, часу та інтенсивності комунікації	Допомагає зменшувати перевантаження й переривання [3]

Аналіз таблиці 1 засвідчує, що розглянуті чинники виконують взаємодоповнювальні функції. Довіра та психологічна безпека створюють міжособистісні передумови для відкритого обміну інформацією; емпатія й

саморегуляція підтримують конструктивну взаємодію; комунікативна компетентність забезпечує зрозумілість повідомлень, а належна організація цифрового середовища допомагає зберігати увагу та координувати роботу. Найбільш безпосередньо кількісно підтверджений у розглянутих джерелах зв’язок стосується довіри та командної ефективності [1]. Для інших чинників таблиця відображає теоретичне узагальнення, а не порівняння їхньої статистичної сили.

Практичне значення результатів полягає в доцільності розвитку культури зворотного зв’язку, узгодження правил онлайн-спілкування, чіткого визначення завдань і строків, а також підтримки атмосфери, у якій учасники можуть вільно висловлювати пропозиції та уточнювати незрозумілі моменти. Доцільно також розмежовувати термінові повідомлення й завдання, що потребують тривалої концентрації.

Висновки. Ефективність професійної комунікації в онлайн-середовищі визначається поєднанням міжособистісних, емоційно-регулятивних, комунікативних та організаційних чинників. Довіра й психологічна безпека сприяють відкритому обміну знаннями, емпатія та саморегуляція допомагають підтримувати конструктивну взаємодію, а комунікативна компетентність і раціональна організація цифрових каналів зменшують ризик непорозумінь та інформаційного перевантаження. Перспективою подальших досліджень є емпірична перевірка взаємозв’язків між цими чинниками та показниками ефективності професійної онлайн-комунікації.

Примітка щодо використання цифрових інструментів. ChatGPT (OpenAI) використовувався як допоміжний інструмент для структурування матеріалу та стилістичного редагування. Відповідальність за перевірку джерел, зміст і остаточне формулювання висновків несе автор.

Список використаних джерел

1. Breuer C., Hüffmeier J., Hertel G. Does trust matter more in virtual teams? A meta-analysis of trust and team effectiveness considering virtuality and documentation as moderators. *Journal of Applied Psychology*. 2016. Vol. 101, No. 8. P. 1151–1177. DOI:

https://doi.org/10.1037/apl0000113. Електронний доступ: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/27228105/.

2. Hao Q., Zhang B., Shi Y., Yang Q. How trust in coworkers fosters knowledge sharing in virtual teams? A multilevel moderated mediation model of psychological safety, team virtuality, and self-efficacy. *Frontiers in Psychology*. 2022. Vol. 13. Article 899142. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.899142. Електронний доступ: https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC9479451/.

1. Microsoft. *2023 Work Trend Index: Annual Report*. 2023. Електронний доступ: https://www.microsoft.com/en-us/worklab/work-trend-index/will-ai-fix-work.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ САМОВІДНОВЛЮВАЛЬНИХ ПРАКТИК ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВІЙНИ

Щербан Марія Дмитрівна (Київ)

ORCID ID 0000-0002-0472-5071

Війна створює для здобувачів вищої освіти тривале психологічне навантаження, пов’язане з небезпекою, невизначеністю, порушенням звичного способу життя та навчання. За таких обставин самовідновлювальні практики допомагають регулювати емоційний стан, знижувати напруження та підтримувати повсякденну активність. До них належать фізична активність, дихальні вправи, усвідомленість, повноцінний відпочинок, творча діяльність і спілкування з близькими.

Дослідження психологічних реакцій студентів на війну засвідчують значущість способів подолання стресу й соціальної взаємодії. У міжнародному дослідженні 2314 студентів із 16 країн вивчали емоційні реакції на війну в Україні та стратегії подолання пов’язаних із нею переживань [1]. Ці результати вказують на важливість аналізу не лише стресових чинників, а й способів, за допомогою яких молодь реагує на кризові події.

Однією з досліджених практик є усвідомленість (майндфулнес), що передбачає зосередження на теперішньому моменті без надмірного оцінювання власних думок і переживань. Метааналіз 29 досліджень виявив, що програми зниження стресу на основі усвідомленості пов’язані зі

зменшенням тривожності (SMD = −0,29), депресивних симптомів (SMD = −0,32) і суб’єктивно сприйманого стресу (SMD = −0,41) у студентів [2]. Водночас результати не підтверджують однакової ефективності таких практик для всіх показників психологічного благополуччя.

Фізична активність сприяє регуляції емоційного стану та може бути доступним способом зниження напруження. Соціальна підтримка, своєю чергою, дає можливість поділитися переживаннями, отримати практичну допомогу й посилити відчуття належності до спільноти. Дієвість самовідновлення залежить також від регулярності практик, індивідуальних потреб і доступності безпечних умов для їх застосування. Тому доцільно розглядати не одну універсальну стратегію, а поєднання різних способів відновлення.

Основні самовідновлювальні практики та їхні психологічні функції порівняно в таблиці 1.

Таблиця 1

Порівняльна характеристика самовідновлювальних практик здобувачів вищої освіти

Практика	Основний психологічний механізм	Особливості застосування
Усвідомленість і дихальні вправи	Регуляція уваги та емоційного напруження	Можуть застосовуватися короткими регулярними сесіями [2]
Фізична активність	Зниження напруження, підтримка емоційного стану	Потребує врахування фізичних можливостей і безпекових умов
Соціальна підтримка	Відчуття належності, емоційна та практична допомога	Залежить від доступності довірливого спілкування [1]
Сон і відпочинок	Відновлення ресурсів та підтримка повсякденного функціонування	Потребує регулярності, хоча під час війни може порушуватися
Творча діяльність	Вираження переживань і переключення уваги	Добирається відповідно до інтересів та індивідуальних потреб

Аналіз таблиці 1 показує, що самовідновлювальні практики мають різні, але взаємодоповнювальні функції. Усвідомленість і дихальні вправи спрямовані на регуляцію уваги та напруження, фізична активність підтримує емоційний стан, а соціальна підтримка допомагає долати переживання завдяки

взаємодії з іншими. Сон, відпочинок і творча діяльність доповнюють ці способи. Наведені джерела не дають змоги встановити універсальний рейтинг усіх практик саме серед українських студентів під час війни, тому їхню ефективність варто оцінювати з урахуванням індивідуальних потреб і життєвих обставин.

Вибір самовідновлювальних практик доцільно пов’язувати з актуальним станом людини та обставинами її повсякденного життя. За підвищеного напруження студент може почати з коротких дихальних вправ або спокійної фізичної активності, а за відчуття ізоляції — шукати можливості для спілкування з близькими чи одногрупниками. Водночас важливо не перетворювати самовідновлення на ще одне обов’язкове завдання, яке посилює втому через неможливість його виконати.

Висновки. Самовідновлювальні практики є одним зі способів підтримки психологічного благополуччя здобувачів вищої освіти в умовах війни. Їх доцільно поєднувати відповідно до потреб людини, доступних ресурсів і безпекових умов. Наукові дані підтверджують потенційну користь практик усвідомленості для зниження стресу й тривожності, тоді як значення фізичної активності, відпочинку та соціальної підтримки потребує подальшого вивчення саме в українському воєнному контексті.

Примітка щодо використання цифрових інструментів. ChatGPT (OpenAI) використовувався як допоміжний інструмент для структурування матеріалу та стилістичного редагування. Авторці необхідно перевірити джерела й остаточно погодити зміст тез.

Список використаних джерел

1. Coping and emotions of global higher education students to the Ukraine war worldwide. *Scientific Reports*. 2024. Vol. 14. Article 8561. DOI: https://doi.org/10.1038/s41598-024-59009-3. Електронний доступ: https://www.nature.com/articles/s41598-024-59009-3.

2. Pan C. et al. Effectiveness of Mindfulness-Based Stress Reduction on Mental Health and Psychological Quality of Life among University Students: A GRADE-Assessed Systematic Review. *Evidence-Based Complementary and Alternative Medicine*. 2024. Article 8872685.

DOI: https://doi.org/10.1155/2024/8872685. Електронний доступ: https://doi.org/10.1155/2024/8872685.

РЕСУРСНО-ВІДНОВЛЮВАЛЬНА РОБОТА В СИСТЕМІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ТА РЕАБІЛІТАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

Яценко Тетяна Володимирівна (Кременчук)
ORCID ID 0000-0002-5606-1713
Дунець Лілія Михайлівна (Кременчук)
ORCID ID 0000-0002-8632-0392

Сучасні умови життєдіяльності українського суспільства характеризуються тривалим впливом стресогенних і травмувальних чинників, що зумовлює актуальність збереження психологічного здоров’я, підтримання адаптаційних можливостей та відновлення внутрішніх ресурсів особистості. Воєнні події, вимушене переміщення, втрати, порушення звичного способу життя, тривала невизначеність та емоційне перевантаження можуть призводити до виснаження психологічних ресурсів і зниження здатності людини ефективно функціонувати. За таких умов психологічна підтримка та реабілітація мають бути спрямовані не лише на подолання негативних наслідків травматичного досвіду, а й на активізацію ресурсів, необхідних для подальшого відновлення та особистісного розвитку.

Т. Титаренко розглядає психологічне здоров’я як важливий особистісний ресурс, що забезпечує можливість активного життєтворення, самореалізації та продуктивної взаємодії з навколишнім світом. На думку дослідниці, соціально-психологічна реабілітація спрямована на відновлення активності особистості, її здатності до саморозвитку та самореалізації [3, с. 5–7]. Відповідно, ресурсно-відновлювальну роботу доцільно розуміти як систематичний комплекс психологічних заходів, спрямованих на виявлення, актуалізацію, збереження та розвиток внутрішніх і зовнішніх ресурсів особистості.

Ресурсний підхід передбачає розгляд людини не лише як особи, яка зазнала негативного впливу стресу або травми, а як суб’єкта, який має певний потенціал відновлення. Ресурси можуть бути внутрішніми та зовнішніми. До внутрішніх належать здатність до саморегуляції, самопідтримки, рефлексії, оптимістичного переосмислення досвіду, прийняття рішень, творчості та використання конструктивних копінг-стратегій. Зовнішні ресурси пов’язані із соціальною підтримкою, значущими стосунками, безпечним середовищем, доступом до психологічної допомоги та можливостями професійної і соціальної реалізації.

У практичному посібнику О. Кокуна та співавторів психофізіологічна стійкість визначається як здатність людини адаптуватися, відновлюватися та продовжувати ефективне функціонування в умовах ризику, складності й несприятливих обставин [1, с. 5–6]. Автори наголошують на необхідності не лише діагностувати рівень стійкості, а й використовувати спеціальні способи та стратегії її підвищення [1, с. 39–44]. Це дає підстави розглядати ресурсно-відновлювальну роботу як важливу складову системи психологічної підтримки та реабілітації.

Одним із центральних завдань такої роботи є визначення актуального ресурсного стану людини. Психологові важливо встановити, які ресурси збереглися, які були тимчасово втрачені або послаблені внаслідок стресу, а які можуть бути сформовані чи посилені в процесі психологічної роботи. Такий підхід забезпечує індивідуалізацію психологічної підтримки та дає можливість визначати оптимальні способи відновлення.

Важливим напрямом ресурсно-відновлювальної роботи є розвиток творчих ресурсів. Н. Панасенко зазначає, що творчість в умовах війни може виконувати функцію засобу самовираження, емоційного розвантаження, пошуку сенсу та відновлення психологічного благополуччя [2, с. 102–103]. Авторка підкреслює, що успішність подолання складних життєвих ситуацій залежить, зокрема, від здатності людини розуміти власні ресурси, виявляти їх та використовувати доступні можливості [2, с. 103]. Тому творчі практики

можуть бути інтегровані до програм психологічної підтримки та реабілітації як один із способів активізації ресурсного потенціалу.

Ресурсно-відновлювальна робота має здійснюватися поступово. На початковому етапі першочергового значення набувають стабілізація психологічного стану, відновлення відчуття безпеки та зменшення надмірного психоемоційного напруження. Наступним кроком може бути визначення ресурсів і формування навичок їх свідомого використання. Після цього доцільно переходити до розвитку навичок самодопомоги, розширення адаптаційних можливостей та відновлення активності особистості.

Окремої уваги потребує розвиток навичок самодопомоги. Самодопомога не означає відмову від професійної психологічної підтримки, а передбачає формування здатності людини своєчасно розпізнавати власний психологічний стан і використовувати доступні способи його стабілізації та відновлення. Т. Титаренко підкреслює значення самоприйняття, розвитку комунікативної компетентності, прагнення до самореалізації та особистісної цілісності як важливих напрямів роботи над собою [3, с. 143–145]. Отже, самодопомога може розглядатися як механізм підтримання та закріплення результатів психологічної реабілітації.

Важливою складовою ресурсного підходу є формування психологічної грамотності та здатності людини своєчасно визначати ситуації, у яких потрібна професійна допомога.

Таким чином, ресурсно-відновлювальна робота є важливим компонентом сучасної системи психологічної підтримки та реабілітації особистості. Її основне завдання полягає у створенні умов для відновлення психологічного функціонування через актуалізацію внутрішніх і зовнішніх ресурсів, розвиток саморегуляції, самодопомоги, самоефективності, соціальної взаємодії та здатності до особистісного розвитку. Комплексне поєднання стабілізаційних, когнітивних, емоційно-регулятивних, тілесних, творчих, соціальних і смислових засобів може забезпечувати більш цілісний процес відновлення. Перспективним напрямом подальших досліджень є

розроблення та емпірична перевірка комплексних програм ресурсно-відновлювальної роботи для різних категорій населення, які переживають тривалий вплив кризових і травматичних чинників.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кокун О. М., Бахмутова Л. М., Кружева Т. В., Войтович М. В., Савченко Т. Л., Коробейнікова І. Г., Лупанець О. М. Забезпечення психофізіологічної стійкості різних верств населення України в умовах воєнного стану та післявоєнного відновлення : практичний посібник / за ред. О. М. Кокуна. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2024. 110 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/742066/ (дата звернення: 24.09.2026).

2. Панасенко Н. М. Розвиток творчих ресурсів особистості у період війни: виклики та можливості. Актуальні проблеми психології. 2023. Т. V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія. Вип. 23. С. 102–113. URL: https://lib.iitta.gov.ua/737012/ (дата звернення: 24.09.2026).

3. Титаренко Т. М. Психологічне здоров’я особистості: засоби самодопомоги в умовах тривалої травматизації : монографія. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2018. 160 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/711214/ (дата звернення: 24.09.2026).

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Алмаші Світлана Іванівна, старший викладач кафедри психології Ужгородського університету (Мукачево)

Базиляк Ірина Олегівна, здобувач вищої освіти ступеня бакалавр навчально-наукового експертно-криміналістичного інституту Національної академії внутрішніх справ (Київ).

Волянюк Олександр Дмитрович, кандидат юридичних наук, старший викладач кафедри тактичної підготовки Національної академії внутрішніх справ (Київ).

Волянюк Катерина Олександрівна, кандидат юридичних наук, заступник директора Київського центру спеціальної первинної підготовки «Академія поліції» (Київ).

Середін Матвій Сергійович здобувач освіти спеціальності J8 «Автомобільний транспорт» (ОПП «Організація міжнародних перевезень») Національного транспортного університету (Київ).

Балан Олександра Євгенівна, аспірант лабораторії психології особистості імені П. Р. Чамати Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України (Київ)

Бацилєва Ольга Валеріївна, доктор психологічних наук, професор, професор кафедри корекційної психопедагогіки та здоров'я людини, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, старший науковий співробітник лабораторії навчання ім. І. О. Синиці, Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України (м. Харків, Україна).

Бойко Сергій Орестович, здобувач 1 курсу другого (магістерського) рівня освіти магістратури, спеціальність С4 «Психологія», ЗВО «Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна», (м. Київ)

Бойко Світлана Тихонівна, науковий співробітник лабораторії психодіагностики та науково-психологічної інформації Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України (м. Київ)

Булгак Микола Володимирович, аспірант 3-го року навчання спеціальності 015 - Професійна освіта (за спеціалізаціями) «Університет імені Альфреда Нобеля» (м. Дніпро, Україна)

Булгакова Тетяна Михайлівна, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри психології і педагогіки Національного університету фізичного виховання і спорту України (Київ)

Буртин Андрій Олександрович, здобувач 1 курсу другого (магістерського) рівня освіти магістратури, спеціальність С4 «Психологія», ЗВО «Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна», (м. Київ)

Бучма Вікторія Володимирівна, старший науковий співробітник лабораторії психології навчання імені І. О. Синиці Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. (Київ)

Бучма Ігор Олегович, провідний екскурсовод Національного музею історії України у Другій світовій війні. Меморіальний комплекс; аспірант Інституту історії України НАН України. (Київ)

Бучма Олег Васильович, старший науковий співробітник Інституту філософії імені Г. С. Сковороди НАН України, кандидат філософських наук, доцент. (Київ)

Васильєва О. А., кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри загальної та практичної психології Ізмаїльського державного гуманітарного університету (Ізмаїл)

Генчевська Д. Д., здобувачка 2 курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності С4 Психологія Ізмаїльського державного гуманітарного університету (Ізмаїл)

Середа Г. М. здобувачка 2 курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності С4 Психологія Ізмаїльського державного гуманітарного університету (Ізмаїл)

Тулуш-Бопре Марина Іванівна, здобувачка 2 курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності С4 Психологія Ізмаїльського державного гуманітарного університету (Ізмаїл)

Ващенко Олена Станіславівна, доктор філософії у галузі психології (PhD), молодший науковий співробітник відділу психології спілкування Інституту соціальної та політичної психології НАПН України (м. Київ).

Фесик Світлана Анатоліївна, бакалавр психології, співавтор програми «Готові до зустрічі», засновник ГО «НапрямОК» (Біла Церква).

Фесик Сергій Миколайович, військовий капелан, співавтор програми «Готові до зустрічі», засновник ГО «НапрямОК» (Біла Церква).

Володарська Наталія Дмитрівна, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник лабораторії психології особистості імені П.Р. Чамати Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (Київ)

Воронова Ольга Юріївна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Ужгородського університету (Мукачево).

Барчій Магдалина Степанівна, старший викладач кафедри психології Ужгородського університету (Мукачево).

Романова Віра Сергіївна, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології Ужгородського університету (Мукачево).

Галас Віталій Степанович, здобувач 1 курсу другого (магістерського) рівня освіти магістратури, спеціальність С4 «Психологія», ЗВО «Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна», м.Київ

Гандзюк Олена Вікторівна, здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти Національний університет «Київський авіаційний інститут» (Київ)

Губіна Алла Анатоліївна, викладачка кафедри авіаційної психології та управління людським фактором Національний університет «Київський авіаційний інститут» (Київ)

Гербін Діана Володимирівна, здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти Національний університет «Київський авіаційний інститут» (Київ)

Гомонюк Володимир Олександрович, науковий співробітник лабораторії вікової психофізіології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (Київ).

Горбачов Вадим Олександрович, молодший науковий співробітник лабораторії вікової психофізіології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (Київ).

Грисенко Наталія Володимирівна, кандидат психологічних наук, завідувачка кафедри педагогічної та вікової психології Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара (Дніпро).

Гуменюк Галина Вадимівна, кандидат психологічних наук, доцент, провідний науковий співробітник лабораторії вікової психофізіології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (Київ).

Гурлєва Тетяна Степанівна, кандидат психологічних наук, провідний науковий співробітник лабораторії консультативної психології та психотерапії Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (Київ)

Данько Яна Петрівна, аспірантка лабораторії психології навчання імені І. О. Синиці Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (Київ)

Денисюк Анастасія Валеріївна, здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти Національний університет «Київський авіаційний інститут» (Київ)

Дзюбенко Олена Анатоліївна, кандидатка психологічних наук, доцентка, старша наукова співробітниця відділу психології спілкування Інституту соціальної та політичної психології НАПН України (Київ)

Дзюбко Людмила Віталіївна, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник лабораторії психології навчання імені І.О. Синиці Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (Київ)

Дідух Марина Миколаївна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри авіаційної психології та управління людським фактором, Державний університет «Київський авіаційний інститут» (Київ).

Томич Віола Олексіївна, здобувачка вищої освіти, Державний університет «Київський авіаційний інститут» (Київ).

Добрянська Олена Миколаївна, доктор філософії галузі знань «Публічне управління та адміністрування», доцент кафедри освітнього менеджменту, державної політики та економіки комунального закладу вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради» (м. Дніпро).

Довбня Сергій Юрійович, аспірант Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України

Довжанин Мирослава Теодорівна, здобувачка 1 курсу другого (магістерського) рівня освіти магістратури, спеціальність С4 «Психологія», ЗВО «Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна», м.Київ

Доценко А. О., здобувачка вищої освіти першого (бакалаврського) рівня за спеціальністю «Психологія» ВНПЗ ДГУ (м. Дніпро).

Євченко Ірина Миколаївна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Державного торговельно-економічного університету (Київ)

Житкова Юлія Геннадіївна, здобувач освіти магістерського рівня, ПВНЗ «Європейський університет» (Київ)

Коробанова Ольга Леонідівна, доцент кафедри практичної та клінічної психології, ПВНЗ «Європейський університет», кандидат психологічних наук (Київ)

Желновач Аліна Олександрівна - кандидат філологічних наук, магістрантка кафедри психології УДУ імені Михайла Драгоманова, вечірня форма (Мюнхен, Німеччина).

Жуковська В. О., студентка 2 курсу спеціальності С4 Психологія, освітньої програми «Практична психологія» другого (магістерського) рівня, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка (м. Київ).

Забродська Галина Дмитрівна, здобувач 2 курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти, спеціальності 053 Психологія, кафедри психології соціальної роботи та педагогіки Відкритого міжнародного університету розвитку людини “Україна” (Київ).

Забродський Михайло Миколайович, здобувач 2 курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти, спеціальності 053 Психологія, кафедри психології соціальної роботи та педагогіки Відкритого міжнародного університету розвитку людини “Україна” (Київ)

Заєць Тетяна Валеріївна, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності С4 «Психологія» Українського державного університету імені Михайла Драгоманова (м. Київ).

Заіка Ольга Миколаївна, аспірантка Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, (Київ).

Згурська Олександра Юріївна, Здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освітиЗа спеціальністю "Психологія", 2 курс, група ЗПЛ-25-1 Інститут соціальних технологій, Університет "Україна", м. Київ

Зернова Наталія Володимирівна, молодший науковий співробітник лабораторії вікової психофізіології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (м. Київ).

Зубіашвілі Ірина Костянтинівна, кандидатка психологічних наук, старша наукова співробітниця, провідна наукова співробітниця лабораторії організаційної та соціальної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України

Зубковський Данило Георгійович, аспірант, Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара (Дніпро, Україна)

Ічанська Олена Михайлівна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології особистості та соціальних практик Київського столичного університету імені Б.Грінченка (Київ)

Калініченко С.С, студентка магістратури, Дніпровського гуманітарного університет у (м. Дніпро).

Канінець Микола Йосипович, здобувач 1 курсу другого (магістерського) рівня освіти магістратури, спеціальність С4 «Психологія», ЗВО «Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна», (м.Київ)

Каплуненко Я. Ю., старший науковий співробітник лабораторії психології навчання Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук (м. Київ).

Карабаєва Ірина Іванівна кандидат психологічних наук, старший дослідник, старший науковий співробітник лабораторії психології дошкільника Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН Україним.(Київ)

Кирилюк Єлизавета Іванівна, курсант, Навчально-науковий експертно-криміналістичний інститут, Національна академія внутрішніх справ (Київ).

Кобильченко Вадим Володимирович, доктор психологічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу освіти дітей з порушеннями сенсорного розвитку Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України (Київ).

Омельченко Ірина Миколаївна, доктор психологічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими

потребами Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України (Київ).

Ковальчук В.І. кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент, доцент кафедри психології і педагогіки НУФВСУ (Київ)

Велько К.А. аспірант НУФВСУ (Київ)

Козуб Ірина Олександрівна, здобувачка вищої освіти першого (бакалаврського) рівня за спеціальністю «Психологія» ВНПЗ ДГУ (м. Дніпро).

Конюк Марина Олександрівна, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю «Психологія» Національного університету «Київський авіаційний інститут».

Карпілянський Дмитро Анатолійович, кандидат психологічних наук, доцент кафедри авіаційної психології та управління людським фактором Національного університету «Київський авіаційний інститут».

Коркос Ярослав Олександрович, доктор філософії з психології (Ph.D.), старший викладач кафедри практичної психології Київського столичного університету імені Бориса Грінченка (Київ)

Коробенко Дмитро Юрійович, бакалавр психології, магістрант програми «Нейропсихологія» КНУ ім. Тараса Шевченка (Київ)

Брик Оксана Михайлівна, магістр психології, старший викладач кафедри психології та педагогіки Національного Університету «Києво-Могилянська Академія» (Київ)

Кочаровський Мстислав Сергійович, магістр фінансів і кредиту (Київ)

Кочетова А. О., здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю 053 «Психологія», освітня програма «Практична психологія», Київський столичний університет імені Бориса Грінченка (Київ)

Лавренко О.В., провідний науковий співробітник лабораторії організаційної та соціальної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, кандидат філософських наук, доцент (м. Київ)

Лавринович Олена Анатоліївна, кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри філософії та педагогіки Національного транспортного університету (Київ)

Ланцов Олександр Володимирович, студент факультету психології, соціальної роботи та спеціальної освіти Київського столичного університету імені Бориса Грінченка(Київ).

Лой Світлана Олексіївна, магістрантка з психології Національного університету " Київський авіаційний інститут " (м.Київ)

Лупанов Костянтин Вячеславович, кандидат медичних наук, професор кафедри загальної медицини Київського Міжнародного Університету (Київ).

Мар'яненко Ліана Василівна, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник лабораторії психології навчання імені І. О. Синиці Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України (Київ)

Маслюк Андрій Миколайович, доктор психологічних наук, старший науковий співробітник, доцент, головний науковий співробітник лабораторії психології навчання імені І.О. Синиці Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (Київ)

Мересій Василь Васильович, здобувач 1 курсу другого (магістерського) рівня освіти магістратури, спеціальність С4 «Психологія», ЗВО «Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна», (м.Київ)

Миколайчук Каріна Костянтинівна, здобувачка вищої освіти другого (магістерського) рівня, спеціальності 053 Психологія, ОП «Психологія», Державного податкового університету, (Ірпінь)

Заушнікова Марина Юріївна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології, педагогіки та суспільних дисциплін Державного податкового університету, (Ірпінь)

Мирончук Ірина Вікторівна, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціалізацією «Психологія екстремальних і кризових ситуацій Національного університету «Київський авіаційний інститут».

Мойзріст Олена Михайлівна, молодший науковий співробітник лабораторії психології навчання імені І.О. Синиці, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України (Київ)

Московець Людмила Павлівна, доктор філософії, доцент кафедри практичної психології та реабілітаційних технологій, Комунальний заклад вищої освіти «Кременчуцька гуманітарно-технологічна академія» Полтавської обласної ради, м. Кременчук)

Братік З. О., здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, спеціальність «Психологія», Комунальний заклад вищої освіти «Кременчуцька гуманітарно-технологічна академія» Полтавської обласної ради (Кременчук).

Дунець Лілія Михайлівна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології та реабілітаційних технологій Комунальний заклад вищої освіти «Кременчуцька гуманітарно-технологічна академія» Полтавської обласної ради (м. Кременчук)

Нагапетян Мері Самвелівна, здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 053 «Психологія» Національного університету «Київський авіаційний інститут» (м. Київ).

Гірчук Олеся Василівна, старший викладач кафедри авіаційної психології та управління людським фактором Національного університету «Київський авіаційний інститут» (м. Київ).

Овсяннікова Ю. О., здобувач вищої освіти освітнього ступеня «магістр» 2 курсу, Національний університет «Київський авіаційний інститут» (Київ)

Омельченко Наталія Андріївна, студентка другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю «Психологія», група ЗПЛ-25-1м Інститут соціальних технологій Університет «Україна» (Київ)

Онищенко Марія Олегівна, здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 053 «Психологія» Національного університету «Київський авіаційний інститут» (м. Київ).

Ковальова Анастасія Павлівна, викладач кафедри авіаційної психології та управління людським фактором Національного університету «Київський авіаційний інститут» (м. Київ).

Оришич Маріанна Олексіївна, здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 053 «Психологія» Національного університету «Київський авіаційний інститут» (м. Київ).

Гірчук Олеся Василівна, старший викладач кафедри авіаційної психології та управління людським фактором Національного університету «Київський авіаційний інститут» (м. Київ).

Осіпов Віталій Миколайович, кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент, доцент кафедри практичної психології та реабілітаційних технологій КЗВО “Кременчуцька гуманітарно-технологічна академія” Полтавської обласної ради, докторант Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України, м. Київ (Україна).

Павленко Г.В., доцентка ЗВО кафедри прикладної психології, Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, PhD, (Харків).

Берлюта Ольга Валентинівна, викладач кафедри практичної психології Київського столичного університету ім. Б. Грінченка (Київ)

Павленко Марина Сергіївна, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри практичної психології Київського столичного університету ім. Б. Грінченка (Київ)

Павлик Наталія Василівна, доктор психологічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник відділу психології праці Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України (Київ).

Купальний Владислав Юрійович – молодший науковий співробітник відділу психології праці Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України (Київ).

Панко Євгенія Вікторівна, викладач кафедри педагогічної та вікової психології Дніпровського національного університету (Дніпро)

Панчук Наталія Петрівна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної та практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (Кам'янець-Подільський)

Панчук Олег Петрович, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри фізики, в.о. завідувача кафедри фізики Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (Кам'янець-Подільський)ціонального університету ім. О. Гончара (Дніпро).

Парфенюк Олена Михайлівна, аспірантка 4 року навчання, лабораторія психології навчання імені І.О. Синиці Інституту психології імені Г.С. Костюка Національної академії педагогічних наук України, м. Київ (Україна)

Пастушенко Валентина Семенівна, науковий співробітник лабораторії психології навчання імені І. О. Синиці Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України (м. Київ).

Пекарчук Альона Володимирівна, студентка 2 курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету психології та спеціальної освіти, Київського столичного університету імені Бориса Грінченка (Київ)

Петренко Ірина Володимирівна, кандидат психологічних наук, провідний науковий співробітник відділу психології спілкування Інституту соціальної та політичної психології НАПН України (Київ)

Потьомкін В. О., аспірант Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України (Київ).

Пугаченко Ольга Борисівна, кандидат економічних наук, доцент, доцент кафедри аудиту, обліку та оподаткування, заступник декана економічного факультету з виховної роботи Центральноукраїнського національного технічного університету (Кропивницький); здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності «Психологія» Закладу вищої освіти «Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна» (Київ)

Пушкарська Л.П. молодший науковий співробітник лабораторії психології навчання імені І.О.Синиці Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (Київ)

Середіна Інна Анатоліївна, доктор філософії в галузі знань 01 Освіта/Педагогіка, доцент, доцент кафедри філософії та педагогіки Національного транспортного університету (Київ).

Балагура Ярослава Євгенівна здобувачка освіти спеціальності 029 «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа» (ОПП «Управління інформаційно-аналітичною діяльністю та комунікації з громадськістю») Національного транспортного університету (Київ).

Сидоренко Наталія Володимирівна, студентка другого (магістерського) рівня спеціальності 053 Психологія освітньої програми 053.00.02 Практична психологія, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, Київ.

Клібайс Тетяна Володимирівна, кандидат психологічних наук, доцент, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, Київ.

Скальська Людмила Олександрівна, молодший науковий співробітник лабораторії загальної психології та історії психології імені В. А. Роменця Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України (Київ).

Скульбеда Ростислав Вадимович, здобувач освіти, 5 курсу освітнього ступеня бакалавр, спеціальності 053 «Психологія» Національний університету «Київський авіаційний інститут» (Київ)

Слободяник Наталія Володимирівна, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії навчання ім. І. О. Синиці Інституту психології імені Г.С. Костюка Національної академії педагогічних наук України (Київ)

Снєжок Олівія Костянтинівна, здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 053 «Психологія» Національного університету «Київський авіаційний інститут» (м. Київ).

Соловйова Людмила Іванівна, кандидатка психологічних наук, завідувачка лабораторії психології дошкільника Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (Київ)

Стойка Віра Миколаївна, здобувачка 1 курсу другого (магістерського) рівня освіти магістратури, спеціальність С4 «Психологія», ЗВО «Відкритий міжнародни й університет розвитку людини «Україна», м.Київ

Сухачова Ольга Олександрівна, кандидат економічних наук, доцент кафедри права та соціально-економічних відносин, заступник директора Центральноукраїнського інституту розвитку людини (Кропивницький); здобувачка другого (магістерського) рівня

вищої освіти спеціальності «Психологія» Закладу вищої освіти «Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна» (Київ).

Терещенко Алла Олегівна, лікар-інтерн хірург, Конотопська центральна районна лікарня, Сумська область (Конотоп)

Секерін Ярослав Андрійович, військовослужбовець, 58 ОМБР (Конотоп)

Терещенко Людмила Анатоліївна, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник лабораторії психології навчання імені І. О. Синиці Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, доцент кафедри психології і педагогіки Національного університету фізичного виховання і спорту України (Київ)

Ткачишина Оксана Романівна, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології особистості та соціальних практик, Київського столичного університету імені Бориса Грінченка (Київ)

Удод Юлія Олександрівна, магістрантка освітньої програми Сімейна психологія Київського столичного університету імені Бориса Грінченка (Київ)

Толкунова Інна Вікторівна, кандидат педагогічних наук, Національний університет фізичного виховання і спорту України, професор кафедри психології і педагогіки, професор. (Київ)

Туриніна Олена Леонтіївна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології і педагогіки, Національний технічний університет України «КПІ імені Ігоря Сікорського», Київ, Україна.

Смоляр Ірина Іванівна, кандидат фіз..вих. наук, Національний університет фізичного виховання і спорту України, доцент кафедри психології і педагогіки (Київ)

Турчин Світлана Миколаївна, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності С4 «Психологія» Українського державного університету імені Михайла Драгоманова (м. Київ).

Федорчук О. І. науковий співробітник лабораторії психології дошкільника, Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України (м. Київ)

Федько Вікторія Володимирівна, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії психології навчання ім. І. О. Синиці Інституту психології імені Г.С. Костюка Національної академії педагогічних наук України (Київ)

Філоненко Євгеній Анатолійович, здобувач ступеня доктора філософії з психології кафедри авіаційної психології та управління людським фактором Національного університету «Київський авіаційний інститут» (Київ).

Фляркoвська Ольга Василівна, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії психології навчання ім. І. О. Синиці Інституту психології імені Г.С. Костюка Національної академії педагогічних наук України (Київ)

Царенко Л. Г. старший науковий співробітник лабораторії психодіагностики та науково-психологічної інформації Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України (м. Вишневе)

Чемет Юлія Вікторівна, здобувач освіти магістерського рівня ПВНЗ «Європейський університет» (Київ)

Чекстере О. Ю.
Провідний науковий співробітник лабораторії психодіагностики та науково-психологічної інформації Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук (м. Київ).
Чудакова О.М. − науковий співробітник лабораторії психології навчання імені І.О. Синиці Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (м. Київ)

Коробанова Ольга Леонідівна, доцент кафедри практичної та клінічної психології, ПВНЗ «Європейський університет», кандидат психологічних наук (Київ)

Шатирко Л.О., старший науковий співробітник Інституту психології імені Г.С. Костюка, (Київ).

Шуміло Олександр Миколайович, здобувач 1 курсу другого (магістерського) рівня освіти магістратури, спеціальність С4 «Психологія», ЗВО «Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна» (м.Київ)

Щербан Марія Дмитрівна, здобувачка 1 курсу другого (магістерського) рівня освіти магістратури, спеціальність С4 «Психологія», ЗВО «Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна» (м.Київ)

Яценко Тетяна Володимирівна, кандидат психологічних наук, завідувач кафедри практичної психології та реабілітаційних технологій, Комунальний заклад вищої освіти «Кременчуцька гуманітарно-технологічна академія» Полтавської обласної ради (м. Кременчук)

Дунець Лілія Михайлівна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології та реабілітаційних технологій Комунальний заклад вищої освіти «Кременчуцька гуманітарно-технологічна академія», Полтавської обласної ради (м. Кременчук)

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
Відділення психології та спеціальної педагогіки
ІНСТИТУТ ПСИХОЛОГІЇ імені Г.С. КОСТЮКА

Наукове видання

ЗБІРНИК ТЕЗ

ІІ ВСЕУКРАЇНСЬКОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ «ПСИХОЛОГІЧНІ РЕСУРСИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ»,

присвяченої пам’яті видатного українського вченого
Сергія Дмитровича Максименка
(м. Київ, 15 жовтня 2026 року)

Ум. друк. арк. 23,9

Матеріали збірника підготовлено відповідно до вимог академічної доброчесності, визначених статтею 42 Закону України «Про освіту», Законом України «Про академічну доброчесність» № 4742-IX, Положенням про академічну доброчесність Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України та внутрішніми документами Інституту про використання систем штучного інтелекту. Системи ШІ можна було використовувати лише як допоміжні інструменти, наприклад для редагування, перекладу чи структурування тексту. Автори зобов'язані повідомляти, що в їхніх роботах є тексти, зображення або дані, згенеровані ШІ. Прихована подача таких матеріалів як власних наукових результатів є порушенням академічної доброчесності. Автори повністю відповідають за достовірність, оригінальність і коректність поданих тез, зокрема за частини, підготовлені із застосуванням ШІ, а також за дотримання авторських прав і захист персональних даних учасників досліджень.

Комп’ютерна верстка
Матеріали подано мовою оригіналу.
Друкується в авторській редакції з оригіналу макетів авторів.
Упорядники не завжди поділяють погляди авторів статей.
Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за підбір, точність наведених фактів, цитат, економіко-статистичних даних, власних імен та інших відомостей.

Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України
01033, м. Київ, вул. Паньківська, 2;
тел./факс: (044) 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.