

ВОЛИНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ
ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГІЇ
ЛАБОРАТОРІЯ «ПСИХОГЕНЕЗА ОСОБИСТОСТІ»
STAROPOLSKA AKADEMIA NAUK STOSOWANYCH W KIELCACH, POLSKA
PONTIFICIA-UNIVERSIDADE-CATOLICA-DO-PARANA
(CURITIBA, REPUBLICA FEDERATIVA DO BRASIL)
УПРАВЛІННЯ СОЦІАЛЬНИХ СЛУЖБ ДЛЯ СІМ'Ї, ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ
ЛУЦЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ
ГРОМАДСЬКА ОРГАНІЗАЦІЯ «ОМЕП»
ВОЛИНСЬКИЙ ВІДОКРЕМЛЕНИЙ ПІДРОЗДІЛ АСОЦІАЦІЇ
ПОЛІТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ УКРАЇНИ
НАВЧАЛЬНО-НАУКОВИЙ ЦЕНТР МЕНТАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ

ОСОБИСТІТЬ І СУСПІЛЬСТВО: МЕТОДОЛОГІЯ ТА ПРАКТИКА СУЧАСНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

МАТЕРІАЛИ XIII МІЖНАРОДНОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ
ІНТЕРНЕТ-КОНФЕРЕНЦІЇ

(11-15 травня 2026 року)

PERSONALITY AND SOCIETY: METHODOLOGY AND PRACTICE OF MODERN PSYCHOLOGY

XIII INTERNATIONAL INTERNET CONFERENCE
BOOK OF ABSTRACTS

(May 11-15, 2026)

Луцьк
2026

УДК 159.9(082)

ББК 88я43

О-75

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Волинського національного університету імені Лесі Українки
(протокол № 7 від 26 травня 2026 року)*

Редакційна колегія:

Гошовський Я. О. – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри педагогічної та вікової психології Волинського національного університету імені Лесі Українки;

Журавльова О. В. – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної і клінічної психології та соціології Волинського національного університету імені Лесі Українки;

Коструба Н. С. – доктор психологічних наук, керівник навчально-наукового Центру ментального благополуччя;

Кульчицька А. В. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогічної та вікової психології Волинського національного університету імені Лесі Українки;

Малімон Л. Я. – кандидат психологічних наук, професор, декан факультету психології Волинського національного університету імені Лесі Українки;

Федотова Т. В. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної і клінічної психології та соціології Волинського національного університету імені Лесі Українки.

Особистість і суспільство: методологія та практика сучасної психології :
О-75 збірник наукових статей і тез. Вип. 13. Луцьк : ВНУ імені Лесі Українки, 2026.
184 с.

ISSN 2413-0273

У збірнику вміщено результати науково-психологічних досліджень, присвячені актуальним проблемам сучасної психології та психології особистості. Розкрито методологічні засади дослідження особистості в суспільстві, в умовах кризових і конфліктних ситуацій, у системі соціально-економічних та організаційних відносин, у міжкультурному й освітньому просторі. Представлено результати досліджень у галузі вікової, педагогічної, клінічної та практичної психології, а також висвітлено сучасні підходи до психологічної підтримки, розвитку та професійного становлення особистості.

Рекомендовано науковцям, викладачам, аспірантам, учителям, методистам, студентам.

За зміст публікації та достовірність даних відповідальність несе автор згідно з кодексом академічної доброчесності.

УДК 159.9(082)

ББК 88я43

ЗМІСТ

ОСОБИСТІТЬ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА

Мудрак Світлана

СОЦІАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ В ЦИФРОВОМУ СЕРЕДОВИЩІ:
ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ 10

Семенцова Марія, Корнієць Марина

ВПЛИВ СТИЛЮ ПРИВ'ЯЗАНОСТІ НА ПРОЯВИ РЕВНОЦІВ У
РОМАНТИЧНИХ СТОСУНКАХ 12

Шевчук Ольга

СТРАХ ВТРАЧЕНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ (FoMO): ТЕОРЕТИЧНИЙ ОГЛЯД
ПРОБЛЕМИ 15

ПСИХОГЕНЕЗА ОСОБИСТОСТІ У ВІКОВОМУ ТА ПЕДАГОГІЧНОМУ ВИМІРІ

Вірна Жанна

ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ЧИННИК ПРОФІЛАКТИКИ БУЛІНГУ В
ШКІЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ 21

Вічалковська Наталія

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ
КЛІНІЧНИМ ПСИХОЛОГОМ 23

Гошовська Дарія, Гошовський Ярослав

ПСИХОЛОГІЯ ДЕПРИВОВАНОГО ХРОНОТОПУ ЛЮДИНИ ВОЄННОГО
ЧАСУ 25

Денис Ірина, Іванашко Оксана

МОВЛЕННЄВІ МАРКЕРИ АКАДЕМІЧНОГО СТРЕСУ СТУДЕНТІВ:
ПСИХОЛІНГВІСТИЧНИЙ АНАЛІЗ 27

Доротій Валерій, Коць Михайло

СІМ'Я ЯК ПСИХОЛОГІЧНА СИСТЕМА В УМОВАХ СТРЕСУ 34

Каленик Юлія, Іванашко Оксана

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОРЕКЦІЇ ТРИВОЖНОСТІ
СТУДЕНТІВ У ПЕРЕДЕКЗАМЕНАЦІЙНИЙ ПЕРІОД 38

Коць Михайло

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИВАЛЬНОГО
СЕРЕДОВИЩА В ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ 42

Красун Віталій, Коць Михайло

СОЦІАЛЬНА ПІДТРИМКА ТА СІМЕЙНЕ ФУНКЦІОНУВАННЯ В
УМОВАХ КРИЗОВОГО СТРЕСУ 46

Кульчицька Анна, Борзовець Любов

СОЦІАЛЬНІ ЗМІНИ ЯК ЧИННИК ТРАНСФОРМАЦІЇ ЦІННОСТЕЙ
МОЛОДІ 51

Кульчицька Анна, Верхівська Оксана

ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ РОЗВИТКУ САМОРЕГУЛЯЦІЇ
ПІДЛІТКІВ У ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ 55

Кульчицька Анна, Микитин Ігор

ПСИХОЛОГІЧНІ РЕСУРСИ ЕМОЦІЙНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ
СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ..... 58

Ловіцька Вероніка

ОСОБЛИВОСТІ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО
ВІКУ 60

Маслій Наталія, Коць Михайло

ФЕНОМЕН КРИЗИ СЕРЕДИНИ ЖИТТЯ В СИСТЕМІ РОЗВИТКУ
ДОРΟΣЛОЇ ОСОБИСТОСТІ..... 63

Півнюк Марія

ПСИХОЛОГІЧНІ РЕСУРСИ ОСОБИСТОСТІ ЯК ЧИННИК
ПРОФІЛАКТИКИ ЕМОЦІЙНОГО ВИСНАЖЕННЯ СТУДЕНТІВ 68

Рибачук Наталія

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ
В УМОВАХ ЦИФРОВОГО СЕРЕДОВИЩА 71

Тихонова Тетяна, Шатирко Лариса

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ВПЛИВУ ЕМОЦІЙНОГО ЧИННИКА НА
ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ 76

Фльорко Лілія, Іванашко Оксана

РОЛЬ ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕСУРСНОСТІ У ПОДОЛАННІ
ПРОКРАСТИНАЦІЇ СТУДЕНТІВ: ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ 78

МЕНТАЛЬНЕ ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ КРИЗИ ТА КОНФЛІКТУ

Zhuravlova Olena

MEDIA-INDUCED SECONDARY TRAUMATISATION OF THE CIVILIAN
POPULATION IN A WAR ZONE: THE COGNITIVE ASPECT 87

Гапончук Юлія, Іванашко Оксана

ПРОФІЛАКТИКА ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПРАЦІВНИКІВ СПА-
ІНДУСТРІЇ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ 89

Глова Ірина, Бреславська Софія

ЗЛОЧИНИ КАНІБАЛІЗМУ ПІД ЧАС ГОЛОДОМОРУ 1932-1933 РОКІВ:
ІСТОРИКО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ 95

Кихтюк Оксана

ОСОБЛИВОСТІ СТРАХІВ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ В УМОВАХ
ВОЄННОГО СТАНУ 97

Кульчицька Анна

НАДМІРНА ОПІКА ЯК ПРОЯВ ПСИХОЛОГІЧНОГО НАСИЛЬСТВА В
СІМ'Ї..... 100

Марказьян Марія, Чачко Світлана

ДЕЯКІ ПРОЯВИ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ У ФАХІВЦІВ ІЗ ХОРЕОГРАФІЇ В
УМОВАХ СТРЕСУ..... 103

Мудрик Алла

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ БОЙОВОГО СТРЕСУ У
ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ В УМОВАХ ВІЙНИ 105

Олійник Марія, Чачко Світлана

ПСИХОЛОГІЧНА ТРАВМА ЯК СИСТЕМНИЙ ЧИННИК ВПЛИВУ НА
МЕНТАЛЬНЕ ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ..... 109

Петрик Оксана

ПСИХОЛОГІЧНІ ТЕОРІЇ ТА ЇХ РОЛЬ У ФОРМУВАННІ НАУКОВОГО
ДИСКУРСУ ПРО МЕНТАЛЬНЕ ЗДОРОВ'Я..... 111

Романюк Надія, Борейко Юрій

ПРОБЛЕМА САМОЕФЕКТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В РАМКАХ
ПСИХОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ..... 114

Рябійк Юлія, Вірна Жанна

КОНФЛІКТНА ПОВЕДІНКА: СТРАТЕГІЇ І ТЕНДЕНЦІЇ В СФЕРІ
СІМЕЙНОЇ ПСИХОЛОГІЇ..... 117

Семенцов Олександр, Кременчуцька Маргарита

ТІЛЕСНО-ОРІЄНТОВАНІ СОЦІАЛЬНІ ПРАКТИКИ ЯК РЕСУРС
ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ОСОБИСТОСТІ..... 120

Скуба Анна, Розмирська Юлія

АСЕРТИВНІСТЬ ЯК ЕФЕКТИВНА КОПІНГ-СТРАТЕГІЯ В УМОВАХ
ВОЄННОГО СТАНУ 122

Таборовець Юлія, Коструба Наталія

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ МЕДІАЗАЛЕЖНОСТІ МОЛОДІ 124

Третяк Дарія, Розмирська Юлія

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ТРАВМАТИЧНОГО ДОСВІДУ ТА ДЕВІАЦІЙ
ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ СОЦІАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ВИСОКОГО
РИЗИКУ..... 127

КОГНІТИВНІ РЕСУРСИ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ СУЧАСНОГО СУСПІЛЬСТВА

Кіпень Ангеліна, Кихтюк Оксана

ДО ПРОБЛЕМИ ЕМПАТІЇ ЯК ЧИННИКА ПРОСОЦІАЛЬНОЇ
АКТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ..... 130

Кондратюк Світлана

КОГНІТИВНІ УПЕРЕДЖЕННЯ В КОНТЕКСТІ ЖИТТЄВОГО СЦЕНАРІЮ
ОСОБИСТОСТІ..... 132

Пасічник Леся, Гошовський Ярослав

ДОКАЗОВИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ КОГНІТИВНО-ПОВЕДІНКОВОЇ
ТЕРАПІЇ У РОБОТІ З АДИКЦІЯМИ: МЕТОДОЛОГІЯ ТА ПРАКТИЧНІ
ПРОТОКОЛИ..... 134

Чечель Владислав

АКСІОЛОГІЧНИЙ ПРОФІЛЬ ОСОБИСТОСТІ, СХИЛЬНОЇ ДО
ПРОКРАСТИНАЦІЇ..... 136

ОСОБИСТІТЬ В МІЖКУЛЬТУРНОМУ ТА ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

Волочай Марія, Кордунова Наталія

РОЛЬ ЦІННИСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОГО
САМОВИЗНАЧЕННЯ ОСОБИСТОСТІ..... 140

Іванашко Оксана

СТОПІТЕЛІНГ ЯК ІННОВАЦІЙНА ТЕХНОЛОГІЯ ВИКЛАДАННЯ
ПСИХОЛОГІЇ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ..... 144

Пастушок Владислава, Кихтюк Оксана

ОСОБЛИВОСТІ АУТОАГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ МОЛОДІ..... 150

ОСОБИСТІТЬ У ВИМІРІ КЛІНІЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Fedotova Tetiana

FEATURES OF THE EXPERIENCE OF MORAL INJURY AMONG YOUNG
PEOPLE AND THEIR PARENTS 154

Астаф'єва Світлана, Федотова Тетяна, Пашкіна Алла

РОЛЬ ПСИХОЛОГІЧНИХ РЕСУРСІВ У ЗБЕРЕЖЕННЯ ПСИХІЧНОГО
ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ..... 156

Бундак Олена

СТАНОВЛЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ПАРАДИГМИ В УКРАЇНІ:
ПОДОЛАННЯ СПАДЩИНИ РАДЯНСЬКОЇ ДЕФЕКТОЛОГІЇ..... 159

Гордіюк Христина, Кихтюк Оксана

ЕМОЦІЙНІ РЕАКЦІЇ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ В ЧАС ПОВІТРЯНОЇ
ТРИВОГИ 165

Давидюк Іванна, Крижановська Зореслава

НАСЛІДКИ ТРАВМАТИЧНОГО ДОСВІДУ ПАРТНЕРІВ ДЛЯ ДИНАМІКИ
РОМАНТИЧНИХ ВЗАЄМИН 167

Долинський Дмитро, Гайдучик Петро

РОЗВИТОК ЖИТТЄСТІЙКОСТІ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ЯК
ПСИХОЛОГІЧНИЙ РЕСУРС ПРОФІЛАКТИКИ СУЇЦИДАЛЬНОЇ
ПОВЕДІНКИ ТА САМОВІЛЬНОГО ЗАЛИШЕННЯ ВІЙСЬКОВОЇ
ЧАСТИНИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ 171

Майструк Вікторія

ПСИХОЛОГІЯ ЗДОРОВ'Я: НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ТА
ПЕРСПЕКТИВИ ІНТЕГРАЦІЇ У ГЛОБАЛЬНИЙ ДОСЛІДНИЦЬКИЙ
ПРОСТІР 177

**ОСОБИСТІТЬ В УМОВАХ
ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА**

Мудрак Світлана

Волинський національний університет імені Лесі Українки
старший викладач кафедри педагогічної та вікової психології
mydrak_svitlana@ukr.net

СОЦІАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ В ЦИФРОВОМУ СЕРЕДОВИЩІ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

У психологічній науці соціалізацію особистості розглядають як безперервний процес, що триває протягом усього життя людини, та виокремлюють її первинну та вторинну форми. Первинна соціалізація реалізується переважно в сімейному середовищі, де дитина опановує базові соціальні норми, цінності та моделі поведінки. Вторинна соціалізація відбувається через взаємодію з освітніми інституціями, професійним середовищем, засобами масової комунікації та іншими суспільними структурами.

Інтернет та соціальні мережі у сучасних умовах розвитку цифрових технологій перетворилися на один із провідних чинників вторинної соціалізації молоді. Їх вплив проявляється не лише у сфері віртуальної взаємодії, а й у формуванні поведінки, комунікативних установок і способів соціальної адаптації в реальному житті. [1] Молоді люди отримують інформацію, підтримують міжособистісні контакти, формують систему поглядів, засвоюють соціальні норми та зразки поведінки за допомогою цифрового середовища. Також контент соціальних мереж може виконувати як освітньо-виховну функцію, так і бути засобом маніпуляції чи психологічного впливу.

Традиційні механізми сприйняття інформації, характер міжособистісної комунікації та способи організації дозволя суттєво трансформуються через активне впровадження інформаційних технологій. Особливо помітним цей вплив є у підлітковому та юнацькому віці, коли відбувається інтенсивне формування самосвідомості, ціннісних орієнтацій і життєвих установок особистості.

Соціалізація в умовах цифрового середовища розглядається у двох взаємопов'язаних напрямках. Перший стосується засвоєння правил взаємодії у віртуальному просторі та інтеграції в онлайн-спільноті. У цьому аспекті важливими є розвиток цифрової компетентності, інформаційної культури та навичок безпечної поведінки в мережі. Другий напрям полягає у впливі Інтернету на соціалізацію в реальному житті. Нині цифровий простір дедалі частіше конкурує з традиційними інститутами соціалізації, зокрема сім'єю та закладами освіти, а іноді навіть має більш потужний вплив на молодь. [4]

Соціальні мережі та Інтернет задовольняють значну кількість психологічних і соціальних потреб молодих людей та створюють умови для самовираження, самоствердження, реалізації творчого потенціалу, отримання соціального схвалення та відчуття приналежності до певної групи. Крім того, цифровий простір забезпечує постійний доступ до

інформації, нових знань та комунікації, що сприяє відчуттю психологічної стабільності та безпеки.

У психологічній науці через поширення інформаційно-комунікаційних технологій все більшого значення набуває поняття кіберсоціалізації. Цей термін трактується як процес розвитку особистості під впливом цифрового середовища та постійної взаємодії з інформаційними технологіями. Кіберсоціалізація реалізується через використання соціальних мереж, форумів, блогів, чатів, електронної пошти та онлайн-ігор, що призводить до формування у людей нових інтересів, мотиваційних установок, форм активності та способів самопрезентації, пов'язаних з віртуальним середовищем. [3]

Вплив Інтернету на розвиток особистості має як позитивний, так і негативний характер. Онлайн-комунікація надає можливість експериментувати із соціальними ролями, створювати бажаний образ себе та розширювати коло спілкування, але анонімність і відсутність безпосереднього соціального контролю можуть знижувати рівень відповідальності за власні дії. Надмірне використання цифрових ресурсів нерідко призводить до розвитку інтернет-залежності, емоційної нестабільності, зменшення потреби у безпосередньому спілкуванні та звуження реальних соціальних контактів. Також окрему небезпеку становить деструктивний контент, який може негативно впливати на поведінкові реакції та емоційний стан молоді. [2]

Соціальні мережі сьогодні виступають специфічним соціально-психологічним простором, у межах якого змінюються традиційні форми взаємодії між людьми. Користувач цифрового середовища є і об'єктом соціального впливу, і активним учасником формування нових моделей поведінки, цінностей і норм комунікації.

Значний внесок у вивчення психологічних аспектів цифрового середовища здійснили українські науковці. Так, Л. Найдьонова досліджує проблематику цифрової компетентності, безпечної поведінки в Інтернеті та профілактики інтернет-залежності серед дітей та молоді. Т. Титаренко розглядає цифровий простір як чинник формування особистісної ідентичності, життєвих смислів і ціннісних орієнтацій. С. Максименко наголошує на важливості розвитку критичного мислення, рефлексії та саморегуляції у процесі використання інформаційних технологій.

Психологічні дослідження засвідчують, що мотиваційна сфера відіграє ключову роль у взаємодії молоді з цифровими технологіями, адже саме мотиви визначають характер використання Інтернету, потреби, які людина прагне задовольнити, а також особливості формування її ціннісних орієнтацій. У підлітковому та юнацькому віці захоплення комп'ютерними технологіями може сприяти творчому розвитку, самореалізації та набуттю нових компетентностей, проте за певних умов здатне провокувати формування залежної поведінки та ускладнювати гармонійний розвиток особистості. [4]

Отже, важливими складниками сучасного соціального простору, що суттєво впливають на процес соціалізації молоді, є Інтернет та соціальні

мережі, які створюють нові можливості для навчання, розвитку та комунікації, але водночас можуть спричиняти психологічні ризики, пов'язані із залежністю, соціальною ізоляцією та деформацією системи цінностей. Тому актуальним завданням психології та системи освіти є формування цифрової культури, медіаграмотності та відповідального ставлення молоді до використання інформаційно-комунікаційних технологій.

Джерела та література:

1. Буковська О.О., Мазур Т.В., Анищенко Л.О. Вплив соціальних інтернет-мереж на соціалізацію молоді. *Габітус*. 2021. Випуск 29. С. 48-52.
2. Данько Ю. А. Соціальні мережі як форма сучасної комунікації: плюси і мінуси. *Сучасне суспільство: політичні науки, соціологічні науки, культурологічні науки*. 2012. С. 179-184.
3. Малєєва Н. С. Соціальні мережі як середовище розгортання комунікативних практик. *Актуальні проблеми психології : Зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України: Психологія особистості. Психологічна допомога особистості*. Київ, 2014. Том. 11. Вип. 13. С. 325-332.
4. Яблонський А.І., Рогальська-Яблонська І.П., Мельник Н.І. Психологічна безпека процесу соціалізації особистості у цифровому освітньому середовищі. *Габітус. Психологія особистості*. 2024. Випуск 66. С. 255-259.

Семенцова Марія

Одеський національний університет імені І. І. Мечникова,
науковий керівник, к.е.н.,
ст. викладач кафедри психодіагностики та клінічної психології
sementsova.m@onu.edu.ua

Корнієць Марина

Одеський національний університет імені І. І. Мечникова,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
за спеціальністю С4 «Психологія»
marina.korniets@stud.onu.edu.ua

**ВПЛИВ СТИЛЮ ПРИВ'ЯЗАНOSTІ НА ПРОЯВИ РЕВНОЩІВ У
РОМАНТИЧНИХ СТОСУНКАХ**

Актуальність. У сучасній психологічній науці дедалі більшої уваги набуває проблема якості романтичних стосунків, емоційної стабільності партнерів та чинників, що визначають характер їхньої взаємодії. Особливої значущості це питання набуває в умовах соціальної нестабільності, високого рівня тривожності, життєвих змін і психологічного напруження, які впливають на здатність людини будувати довірливі, безпечні та конструктивні стосунки. У цьому контексті важливим є вивчення ревнощів як складного емоційного феномена, що може проявлятися як реакція на реальну чи уявну загрозу романтичному зв'язку, а також здатен набувати як адаптивного, так і деструктивного характеру. З одного боку, ревнощі можуть виконувати захисну функцію, сигналізуючи про значущість

стосунків, а з іншого – провокувати конфлікти, недовіру, контроль, емоційне виснаження й руйнування пари [1].

Одним із психологічних чинників, який може суттєво визначати прояви ревнощів, є стиль прив'язаності особистості. Теорія прив'язаності, започаткована Дж. Боулбі та розвинена в працях М. Ейнсворт та інших дослідників, доводить, що досвід ранніх стосунків із значущими дорослими формує внутрішні моделі довіри, безпеки, очікувань від інших людей і способів емоційної регуляції. У дорослому віці ці моделі відображаються у романтичних взаєминах, впливаючи на те, як людина сприймає близькість, розлуку, загрозу втрати партнера та власну цінність у стосунках. Саме тому дослідження взаємозв'язку стилю прив'язаності та проявів ревнощів є актуальним як у теоретичному, так і в практичному вимірі, оскільки дозволяє глибше зрозуміти емоційну динаміку пари та створює підґрунтя для психологічного консультування, профілактики конфліктів і корекції деструктивних моделей взаємодії [2; 4].

Мета дослідження полягає у вивченні особливостей впливу стилю прив'язаності на прояви ревнощів у романтичних стосунках.

Методи та база дослідження. Для досягнення мети дослідження було використано комплекс теоретичних і емпіричних методів. До теоретичних методів належали аналіз, синтез, порівняння, узагальнення та систематизація наукових джерел з проблеми прив'язаності та ревнощів у романтичних стосунках. Емпіричне дослідження було здійснено за допомогою психодіагностичних методик: «Опитувальник стилів прив'язаності ОСП-22» (Attachment Style Questionnaire, ASQ) у адаптації Кучиної В. В., методики «Ревнощі в сімейному житті» за Є. П. Ільїним та методики «Загальна сімейна тривога» Е. Ейдеміллера і В. Юстіцкіса. Для інтерпретації отриманих даних застосовувалися кількісний, якісний та кореляційний аналіз, результати оброблялися за допомогою програми IBM SPSS Statistics. Базу дослідження склала вибірка з 42 осіб різної статі та віку, які мали досвід перебування в романтичних стосунках. Серед респондентів було 19 чоловіків і 23 жінки, віковий діапазон охоплював період від 18 до 39 років.

Результати дослідження. Теоретичний аналіз наукових джерел показав, що стиль прив'язаності є важливим психологічним механізмом, який визначає особливості переживання емоційної близькості, довіри, безпеки й загрози втрати значущої людини. У сучасній психології виокремлюють безпечний, тривожний, унікаючий та тривожно-унікаючий стилі прив'язаності. Особи з безпечним стилем характеризуються емоційною стабільністю, довірою до партнера та здатністю до конструктивної взаємодії, відкритістю у спілкуванні та готовністю до діалогу. Тривожний стиль пов'язаний із підвищеною емоційною чутливістю, страхом відкидання, потребою у постійному підтвердженні значущості та схильністю до ревливих переживань. Унікаючий стиль проявляється в емоційній дистанційованості, униканні близькості та стримуванні почуттів. Ревнощі у таких осіб можуть не проявлятися відкрито, але зберігатися у прихованій формі. Тривожно-унікаючий стиль

поєднує суперечливі тенденції до близькості та дистанції, що зумовлює нестабільні емоційні реакції та підвищує ризик неадаптивних проявів ревнощів [3].

Аналіз наукових підходів до феномена ревнощів показав, що вони мають складну багатокомпонентну структуру, яка включає когнітивний, емоційний і поведінковий рівні. Ревнощі можуть проявлятися у формі підозр, фантазій про зраду, страху втрати партнера, контролюючої поведінки, перевірок, емоційної напруги, гніву або образи. У деяких випадках вони можуть виконувати сигнальну функцію, сприяючи усвідомленню цінності стосунків, однак за надмірної інтенсивності стають деструктивним чинником. Саме тому важливо розглядати ревнощі не лише як емоційну реакцію, а як особливу форму регуляції стосунків, що залежить від особистісних характеристик, досвіду міжособистісної взаємодії та рівня психологічної безпеки [1].

Проведене емпіричне дослідження дало змогу отримати узагальнене уявлення про особливості взаємозв'язку стилю прив'язаності та проявів ревнощів у романтичних стосунках. Перш за все варто зазначити, що в досліджуваній вибірці переважає унікаючий стиль прив'язаності, що може свідчити про схильність респондентів до емоційного дистанціювання, стриманості у вираженні почуттів та обережності у близьких стосунках. Водночас рівень ревнощів у більшості учасників перебуває на середньому рівні, тобто не виходить за межі умовної норми, а показники сімейної тривожності загалом не є вираженими, що вказує на відносно стабільний емоційний фон у стосунках.

Найбільш виражений зв'язок виявлено між тривожним і дезорганізованим стилями прив'язаності та рівнем ревнощів. Особи з такими типами прив'язаності частіше переживають страх втрати партнера, емоційну нестабільність і підвищену чутливість до загроз у стосунках. Натомість безпечний і унікаючий стилі не показали прямого зв'язку з ревнощами в межах цієї вибірки.

Окрему увагу привертає зв'язок між показниками сімейної тривоги та ревнощами. Усі досліджувані компоненти сімейної тривоги – сімейна вина, тривожність, напруженість і загальний рівень тривоги – виявили статистично значущі позитивні кореляції з ревнощами. Найбільш вираженим виявився зв'язок із сімейною напруженістю, що дозволяє припустити: ревнощі посилюються в умовах емоційної нестабільності, внутрішньої напруги та психологічного дискомфорту у взаєминах.

Висновки. Проведене дослідження підтвердило, що стиль прив'язаності є важливим чинником, який впливає на характер і вираженість ревнощів у романтичних стосунках. Встановлено, що найбільш інтенсивні ревнівні переживання характерні для осіб із тривожним та дезорганізованим стилями прив'язаності, що пов'язано з їхньою емоційною нестабільністю, страхом втрати партнера та підвищеною чутливістю до загроз у стосунках. Водночас безпечний і унікаючий стилі не продемонстрували прямого зв'язку з рівнем ревнощів у межах досліджуваної вибірки. Та з'ясовано, що ревнощі пов'язані не лише з індивідуально-психологічними особливостями, а й із

загальним емоційним кліматом у стосунках. Підвищення показників сімейної тривоги, зокрема напруженості, супроводжується посиленням ревних переживань, що вказує на їхню залежність від рівня емоційної стабільності взаємодії партнерів.

Джерела та література:

1. Психологія сім'ї : підручник / В. М. Поліщук та ін. ; ред. В. М. Поліщук. Суми : Унів. кн., 2021. 248 с.
URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/38814/1/V_Polishchuk_Pidruchnik_2021_IL.pdf (дата звернення: 11.03.2026).
2. Bowlby J. Attachment and loss. New York : Basic Books, 1982. Vol. 1 : Attachment. 326 p.
URL: https://mindsplain.com/wp-content/uploads/2020/08/ATTACHMENT_AND_LOSS_VOLUME_I_ATTACHMENT.pdf (date of access: 09.03.2026).
3. Huang S. Attachment Styles In Adult Relationships. Simply Psychology.
URL: <https://www.simplypsychology.org/attachment-styles.html?nowprocket=1> (date of access: 09.03.2026).
4. McLeod S. Stages of Attachment Identified by John Bowlby And Schaffer & Emerson (1964). Simply Psychology. URL: <https://www.simplypsychology.org/stages-of-attachment-identified-by-john-bowlby-and-schaffer-emerson-1964.html> (date of access: 09.03.2026).

Шевчук Ольга

Волинський національний університет імені Лесі Українки,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри загальної та клінічної психології
SHEVCHUK.OLHA@vnu.edu.ua

**СТРАХ ВТРАЧЕНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ (FoMO): ТЕОРЕТИЧНИЙ
ОГЛЯД ПРОБЛЕМИ**

Актуальність дослідження зумовлена зростанням ролі цифрового середовища та соціальних мереж у житті студентської молоді, що супроводжується поширенням феномену страху втрачених можливостей (FoMO) як специфічної форми соціальної тривожності. В умовах інформаційної перенасиченості та постійного соціального порівняння FoMO постає важливим чинником, що впливає на психоемоційний стан і психологічне благополуччя особистості. Наукова новизна роботи полягає в узагальненні сучасних досліджень феномену FoMO та систематизації його психологічних детермінант і наслідків.

Страх втрачених можливостей, який зазвичай концептуалізується як «Fear of Missing Out» (FoMO), є значущим психологічним феноменом цифрової епохи, що впливає на процеси прийняття рішень, поведінку та суб'єктивне благополуччя в різних сферах життя. FoMO визначається як тривожне переживання, пов'язане з уявленням про те, що інші отримують цінний або приємний досвід, у якому людина не бере участі. Попри значну кількість досліджень, залишаються дискусійними питання щодо його

концептуальних меж, причинно-наслідкових механізмів, а також адаптивних і дезадаптивних наслідків [6; 18; 8]. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває систематизація наукових підходів до розуміння цього феномену та пов'язаних із ним конструктів, таких як жаль, уникнення втрат і страх невдачі.

Аналіз наукових джерел свідчить, що FoMO стабільно пов'язаний із негативними емоційними станами, зокрема тривожністю та стресом, зниженням рівня психологічного благополуччя, порушеннями сну, втомою та підвищеним ризиком розвитку психічних розладів [5; 14; 1; 13]. Крім того, FoMO виступає предиктором компульсивного використання технологій і проблемного використання соціальних мереж [5; 18]. Дослідження вказують як на роль відносно стійких індивідуальних особливостей, так і на вплив ситуативних чинників у виникненні цього феномену [12].

Соціальний контекст FoMO. Соціальні чинники відіграють ключову роль у формуванні страху втрачених можливостей. Особи з вираженою потребою у належності або з міжзалежним типом Я-концепції є більш вразливими до його проявів [15; 4; 1]. Пропуск значущих групових подій посилює FoMO через занепокоєння щодо підтримання соціальних зв'язків у майбутньому [15], тоді як страх соціального виключення додатково інтенсифікує ці переживання [1].

FoMO у процесі прийняття рішень. Переживання жалю через втрачені можливості є важливим чинником, що впливає на поведінку та вибір індивіда. Воно може стимулювати ризиковану поведінку в різних сферах, зокрема у романтичних стосунках [10], підприємницькій діяльності [11], інвестуванні [17], а також у контексті формування ігрових залежностей [13]. Уникнення втрат як когнітивна схильність – тобто тенденція надавати більшої ваги втратам порівняно з виграшами – тісно пов'язане з прийняттям рішень, зумовлених страхом, як на поведінковому, так і на нейробіологічному рівнях [3; 16].

Водночас FoMO не має виключно дезадаптивного характеру. Дослідження свідчать, що його помірний рівень може виконувати мотиваційну функцію, сприяючи залученню до соціальної активності або навчання за умови конструктивного опрацювання цього переживання [12]. У сфері підприємництва та інвестування жаль через втрачені можливості може зумовлювати як підвищену схильність до ризику, так і надмірну обережність залежно від індивідуальних характеристик, зокрема тенденції до максимізації та чутливості до втрат [10; 17; 9].

Нейробіологічні дослідження демонструють, що підвищена емоційна чутливість до втрачених можливостей пов'язана зі специфічними особливостями функціонування мозку (зокрема, об'ємом таламуса), які опосередковують схильність до ризикованої поведінки. Зазначені ефекти є більш вираженими у осіб, схильних до румінацій і депресивних проявів [13; 9; 2].

Попри узгодженість результатів щодо негативного впливу хронічного FoMO, переживання жалю та уникнення втрат на психологічне

благополуччя і якість прийняття рішень, особливо в умовах цифрового середовища, зберігаються дискусії щодо чіткості його концептуалізації (відносно стійкий чи ситуативний характер), культурних відмінностей у переживанні та вираженні, а також потенційно адаптивної ролі за певних умов [6; 18].

Таблиця 1

Систематизація наукових даних про наслідки та детермінанти FoMO

Твердження	Сила доказів	Обґрунтування	Джерела
Хронічний FoMO пов'язаний із підвищеною тривожністю/стресом та зниженням благополуччя	Сильні докази (9/10)	Численні масштабні огляди та емпіричні дослідження демонструють стабільний зв'язок між високим рівнем FoMO і негативними емоційними станами	[6; 5; 14; 1]
Соціальне порівняння та потреба у належності підвищують вразливість до FoMO	Сильні докази (8/10)	Кроскультурні та експериментальні дослідження підтверджують вищу схильність у осіб, для яких важлива групова належність	[15; 4; 1]
Жаль через втрачені можливості підвищує схильність до ризику	Помірні докази (7/10)	Експериментальні та лабораторні дослідження показують, що після втрачених шансів як дорослі, так і підлітки частіше ризикують	[10; 13; 9]
Компульсивне використання технологій/соціальних мереж опосередковує негативні ефекти	Помірні докази (7/10)	Аналізи причинно-наслідкових зв'язків показують, що компульсивне використання технологій пов'язане зі зниженням продуктивності у навчанні та роботі через FoMO	[19; 18]
Помірний або конструктивний FoMO може стимулювати позитивну активність	Помірні докази (5/10)	Є дані, що помірний ситуативний FoMO може підсилювати навчальну активність і соціальну участь	[12]

Висновки. Страх втрачених можливостей є складним і багатовимірним психологічним феноменом, що має суттєвий вплив на психічне здоров'я та процеси прийняття рішень. Він формується під впливом соціального порівняння та посилюється в умовах цифрової взаємодії, проявляючись як у формі FoMO, так і у переживанні жалю за втраченими можливостями. Отримані результати свідчать про необхідність подальших досліджень цього явища з урахуванням його культурних, індивідуально-психологічних і

нейробіологічних детермінант, а також розробки ефективних підходів до його профілактики та психологічної корекції.

Джерела та література:

1. Alabri A. Fear of Missing Out (FOMO): The Effects of the Need to Belong, Perceived Centrality, and Fear of Social Exclusion. *Human Behavior and Emerging Technologies*. 2022. <https://doi.org/10.1155/2022/4824256>
2. Allaert J., Mohamed D., Hellemons D., Van Der Veen F. Neural and cardiac correlates of sensitivity to lost opportunities: The role of self-critical rumination and depressive symptoms. *Biological Psychology*. 2025. <https://doi.org/10.1016/j.biopsycho.2025.109145>
3. Canessa N., Crespi C., Baud-Bovy G., Dodich A., Falini A., Antonellis G., Cappa S. Neural markers of loss aversion in resting-state brain activity. *NeuroImage*. 2017. Vol. 146. P. 257–265. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2016.11.050>
4. Doğan V. Why Do People Experience the Fear of Missing Out (FoMO)? Exposing the Link Between the Self and the FoMO Through Self-Construal. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 2019. Vol. 50. P. 524–538. <https://doi.org/10.1177/0022022119839145>
5. Elhai J., Yang H., Montag C. Fear of missing out (FOMO): overview, theoretical underpinnings, and literature review on relations with severity of negative affectivity and problematic technology use. *Brazilian Journal of Psychiatry*. 2020. Vol. 43. P. 203–209. <https://doi.org/10.1590/1516-4446-2020-0870>
6. Groenestein E., Willemsen L., Van Koningsbruggen G., Ket H., Kerkhof P. The relationship between fear of missing out, digital technology use, and psychological well-being: A scoping review of conceptual and empirical issues. *PLOS ONE*. 2024. Vol. 19. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0308643>
7. Hayran C., Anik L., Gürhan-Canlı Z. A threat to loyalty: Fear of missing out (FOMO) leads to reluctance to repeat current experiences. *PLoS ONE*. 2020. Vol. 15. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0232318>
8. Huang P., Li S., Li S., Liu Z., Zhang C., Zhang Z., Liu Z. The role of emotional sensitivity to missed opportunity and grey matter volume of thalamus in risk-taking behaviour. *International Journal of Psychology*. 2023. <https://doi.org/10.1002/ijop.12906>
9. Jin S., Wei X., Xian P., Shi S., Liu Z. Beyond the Road Not Taken: Experienced Regret-Induced Risk Seeking in Maximizers. *Behavioural Brain Research*. 2025. <https://doi.org/10.1016/j.bbr.2025.115992>
10. Joel S., Plaks J., Macdonald G. Nothing ventured, nothing gained: People anticipate more regret from missed romantic opportunities than from rejection. *Journal of Social and Personal Relationships*. 2017. Vol. 36. P. 305–336. <https://doi.org/10.1177/0265407517729567>
11. Khanin D., Turel O., Mahto R., Liguori E. Betting on the wrong horse: The antecedents and outcomes of entrepreneur's opportunity regret. *Journal of Business Research*. 2021. Vol. 135. P. 40–48. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2021.06.001>
12. Kong L., Sun H., He W., Hu W. Distraction or motivation? Unraveling the role of fear of missing out on college students' learning engagement. *BMC Psychology*. 2024. Vol. 12. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-02164-z>
13. Liu X., Liu T., Zhou Z., Wan F. The effect of fear of missing out on mental health: differences in different solitude behaviors. *BMC Psychology*. 2023. Vol. 11. <https://doi.org/10.1186/s40359-023-01184-5>
14. Milyavskaya M., Saffran M., Hope N., Koestner R. Fear of missing out: prevalence, dynamics, and consequences of experiencing FOMO. *Motivation and Emotion*. 2018. Vol. 42. P. 725–737. <https://doi.org/10.1007/s11031-018-9683-5>
15. Rifkin J., Chan C., Kahn B. Anxiety about the social consequences of missed group experiences intensifies fear of missing out (FOMO). *Journal of Personality and Social Psychology*. 2024. <https://doi.org/10.1037/pspa0000418>

16. Schulreich S., Gerhardt H., Meshi D., Heekeren H. Fear-induced increases in loss aversion are linked to increased neural negative-value coding. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*. 2020. Vol. 15. P. 661–670. <https://doi.org/10.1093/scan/nsaa091>
17. Sohl J. Angel investors: the impact of regret from missed opportunities. *Small Business Economics*. 2021. Vol. 58. P. 2281–2296. <https://doi.org/10.1007/s11187-021-00512-6>
18. Tandon A., Dhir A., Islam N., Talwar S., Mäntymäki M. Psychological and behavioral outcomes of social media-induced fear of missing out at the workplace. *Journal of Business Research*. 2021. Vol. 136. P. 186–197. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2021.07.036>
19. Wan S., Qin G., Tu S., Li S., Lin S. Psychological maltreatment in childhood affects fear of missing out in adulthood: the mediating path of basic psychological needs and the moderating influence of conscientiousness. *Current Psychology*. 2023. Vol. 43. P. 5987–5998. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-04811-x>

**ПСИХОГЕНЕЗА ОСОБИСТОСТІ У ВІКОВОМУ
ТА ПЕДАГОГІЧНОМУ ВИМІРІ**

Вірна Жанна

Волинський національний університет імені Лесі Українки,
доктор психологічних наук, професор
virna.zhanna@vnu.edu.ua

ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ЧИННИК ПРОФІЛАКТИКИ БУЛІНГУ В ШКІЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

У сучасному шкільному середовищі конфлікти є досить поширеним явищем, оскільки навчальний простір об'єднує дітей і підлітків із різним соціальним досвідом, індивідуально-психологічними особливостями, потребами, стилями спілкування та способами емоційного реагування. Сам по собі конфлікт не завжди має деструктивний характер, адже він може виступати умовою розвитку соціальних навичок, саморегуляції, уміння домовлятися та враховувати позицію іншого. Однак у випадках, коли конфліктна взаємодія набуває систематичного, навмисного й нерівноправного характеру, вона може переростати у булінг.

Булінг доцільно розглядати як форму міжособистісної агресії, за якої одна особа або група осіб неодноразово й навмисно здійснює дії, що спричиняють психологічну, фізичну або соціальну шкоду іншій особі та супроводжуються дисбалансом сил між агресором і жертвою. Булінг може проявлятися у фізичній, вербальній, психологічній або соціальній формах, зокрема через приниження, образи, погрози, ізоляцію, поширення чуток, виключення з групи або систематичне знецінення особистості. Окрему роль у цій динаміці відіграють спостерігачі, які можуть підтримувати агресора, залишатися пасивними або, навпаки, сприяти припиненню насильницької поведінки.

У сучасних умовах поряд із традиційними формами булінгу поширюється кібербулінг, пов'язаний із використанням соціальних мереж, месенджерів та інших цифрових каналів комунікації. Проте, незважаючи на спільні риси з традиційним булінгом, кібербулінг має власну специфіку: розширення аудиторії, анонімність, швидкість поширення інформації, цілодобову доступність жертви для агресора. Водночас у межах цих тез основна увага зосереджується саме на булінгу як явищі шкільної міжособистісної взаємодії.

У структурі булінгу зазвичай виокремлюють кілька ролей: агресора, жертву, спостерігачів та осіб із подвійною роллю – тих, хто одночасно може бути і жертвою, і ініціатором агресивної поведінки щодо інших. Такий розподіл свідчить про те, що булінг є не лише індивідуальною проблемою агресора чи жертви, а груповим соціально-психологічним процесом, у який залучений увесь класний або шкільний колектив.

Наслідки булінгу є значущими як для психічного здоров'я дитини, так і для її соціального розвитку та навчальної успішності. Для жертв булінгу характерними можуть бути зниження самооцінки, тривожність, недовіра до інших, соціальна ізоляція, погіршення навчальної мотивації, емоційне виснаження та труднощі у побудові стосунків. Для агресорів булінг також

має негативні наслідки, оскільки закріплює дезадаптивні моделі поведінки, знижує емпатійність, підвищує ризик девіантної або асоціальної поведінки в майбутньому. Шкільне середовище, у якому булінг залишається непоміченим або толерується, втрачає ознаки психологічної безпеки, що негативно впливає на всіх учасників освітнього процесу.

У цьому контексті особливої актуальності набуває проблема розвитку емоційного інтелекту як одного з чинників профілактики булінгу. Емоційний інтелект можна визначити як здатність особистості розпізнавати власні емоції та емоції інших людей, розуміти їхні причини, використовувати емоційну інформацію у мисленні й поведінці, а також регулювати емоційні стани в соціальній взаємодії. У шкільному середовищі ці здібності мають важливе значення, оскільки значна частина конфліктів між дітьми й підлітками виникає саме через труднощі розуміння емоцій, імпульсивність, недостатню емпатію, невміння виражати незгоду конструктивно та неспроможність контролювати агресивні реакції.

У межах моделі здібностей емоційний інтелект охоплює чотири основні компоненти: сприйняття емоцій, використання емоцій для підтримки мислення, розуміння емоцій і регуляцію емоцій. Емоційне сприйняття передбачає здатність розпізнавати власні емоційні стани та емоції інших людей за мімікою, жестами, тоном голосу, поведінковими сигналами. У ситуаціях шкільної взаємодії ця здатність допомагає дитині своєчасно помічати дискомфорт, страх, образу або напруження іншого.

Емоційна фасилітація мислення полягає у здатності враховувати емоції під час прийняття рішень і вибору поведінки. Для школярів це означає вміння усвідомлювати, як злість, образа, сором або ревності можуть впливати на їхні дії, слова й ставлення до однолітків. Розуміння емоцій передбачає здатність пояснювати причини емоційних реакцій, бачити зв'язок між подіями, переживаннями й поведінкою, а також передбачати можливі наслідки власних дій для іншої людини.

Найскладнішим компонентом є регуляція емоцій. Вона пов'язана зі здатністю керувати власними почуттями, знижувати інтенсивність агресивних імпульсів, шукати конструктивні способи реагування, домовлятися, просити про допомогу, підтримувати інших і припиняти деструктивну взаємодію.

Отже, розвиток емоційного інтелекту може розглядатися як важливий напрям профілактики булінгу в шкільному середовищі. Учні з вищим рівнем емоційної компетентності краще розпізнають емоційний стан інших, частіше демонструють емпатію, здатні до самоконтролю та конструктивного вирішення конфліктів. Це знижує ймовірність агресивної поведінки, сприяє формуванню підтримувального мікроклімату в класі та посилює психологічну безпеку освітнього простору. Профілактика булінгу має включати не лише адміністративне реагування на випадки насильства, а й системний розвиток емоційного інтелекту, емпатії, навичок саморегуляції, ненасильницької комунікації та відповідального ставлення до іншої людини. Саме формування емоційно компетентної шкільної спільноти може

стати одним із ключових ресурсів попередження булінгу та підтримки психічного благополуччя дітей і підлітків.

Вічалковська Наталія

Волинський національний університет імені Лесі Українки,
кандидат психологічних наук, доцент
natalia_natalia@ukr.net

**ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ
РОЗВИТКУ КЛІНІЧНИМ ПСИХОЛОГОМ**

Актуальність дослідження психологічного супроводу дітей з порушеннями розвитку клінічним психологом зумовлена комплексом взаємопов'язаних медико-психологічних, соціальних та освітніх чинників, які визначають сучасний контекст розвитку дитини та специфіку надання їй допомоги.

З позицій медико-психологічного підходу спостерігається тенденція до ускладнення структури порушень розвитку, що проявляється у зростанні частоти поєднаних (коморбідних) розладів, а також у підвищенні ролі нейропсихологічних і психоемоційних чинників. Це зумовлює необхідність поглибленого аналізу структури дефекту, який, відповідно до концепції Л. Виготського, має системний характер і включає не лише первинні, але й вторинні порушення, що формуються у процесі розвитку дитини. У цьому контексті діяльність клінічного психолога набуває ключового значення, оскільки саме він забезпечує інтеграцію діагностичних і корекційних підходів [2; 3].

Соціальний вимір проблеми визначається трансформацією умов соціалізації дітей, зокрема впливом кризових явищ, зростанням психоемоційного навантаження на сім'ю, а також підвищенням вимог до рівня адаптації дитини у соціальному середовищі. Діти з порушеннями розвитку є особливо вразливою категорією, оскільки обмеженість їхніх адаптаційних ресурсів у поєднанні з несприятливими соціальними умовами може призводити до формування вторинних емоційних і поведінкових розладів.

Освітній аспект актуальності пов'язаний із впровадженням інклюзивної моделі навчання, що передбачає залучення дітей з особливими освітніми потребами до загальноосвітнього простору.

Важливим аспектом є також активний розвиток інклюзивної освіти, що ставить нові вимоги до якості психологічного забезпечення освітнього процесу. Діти з особливими освітніми потребами потребують не лише навчальної адаптації, а й системного психологічного супроводу, спрямованого на розвиток когнітивної, емоційної та соціальної сфер. Саме тому проблема супроводу визначається як одна з актуальних у сучасній психологічній науці .

Психологічний супровід – це системна, цілеспрямована діяльність, спрямована на створення умов для повноцінного розвитку дитини з урахуванням її індивідуальних можливостей і обмежень. У контексті клінічної психології супровід включає діагностику, профілактику, корекцію та реабілітацію [2].

У структурі психологічного супроводу дітей з порушеннями розвитку діяльність клінічного психолога має комплексний, системний і міждисциплінарний характер, поєднуючи діагностичні, корекційні, профілактичні та консультативні функції.

Зміст професійної діяльності клінічного психолога визначається необхідністю забезпечення оптимальних умов психічного розвитку дитини, попередження ускладнень та сприяння її соціальній інтеграції [2].

1. Психодіагностика є базовим етапом психологічного супроводу, що передбачає комплексне вивчення індивідуально-психологічних особливостей дитини. Вона спрямована на визначення структури порушення розвитку з урахуванням співвідношення первинних і вторинних дефектів, що відповідає положенням Л. Виготський про системну будову дефекту.

2. У межах корекційно-терапевтичного напрямку діяльності клінічного психолога реалізується системний і цілеспрямований вплив на різні рівні психічного функціонування дитини. Зокрема, пріоритетним є розвиток когнітивної сфери, що охоплює оптимізацію процесів уваги, пам'яті та мислення як базових передумов навчальної діяльності та загального психічного розвитку.

Методичний інструментарій цього напрямку є варіативним і підбирається з урахуванням індивідуально-психологічних характеристик дитини. Застосовуються, зокрема, елементи Когнітивно-поведінкова терапія, які забезпечують формування адаптивних моделей мислення і поведінки; ігрова терапія як провідний засіб впливу в дитячому віці; арт-терапевтичні техніки, що сприяють символізації переживань і зниженню емоційної напруги; а також нейропсихологічні вправи, спрямовані на розвиток і компенсацію функціональних систем мозку.

3. Психопрофілактична діяльність. Психопрофілактика спрямована на попередження виникнення вторинних порушень, які можуть формуватися внаслідок первинного дефекту, соціальної ізоляції або неадекватних умов виховання. Особлива увага приділяється формуванню навичок соціальної адаптації, розвитку комунікативної компетентності та емоційної стійкості.

4. Реабілітаційний компонент діяльності клінічного психолога передбачає відновлення або компенсацію порушених психічних функцій, а також сприяння інтеграції дитини у соціальне середовище.

5. Важливою складовою професійної діяльності клінічного психолога є консультативна робота з найближчим соціальним оточенням дитини. Вона спрямована на підвищення психологічної компетентності батьків і педагогів, формування адекватного ставлення до особливостей розвитку дитини та оволодіння ефективними стратегіями взаємодії. Консультування також включає емоційну підтримку сім'ї, зниження рівня батьківської

тривожності та профілактику дезадаптивних виховних практик [Гошовська Д., Гошовський Я., Брецько І. 2025].

Таким чином, основні завдання клінічного психолога у роботі з дітьми з порушеннями розвитку мають багатовимірний характер і реалізуються в межах цілісної системи психологічного супроводу, що забезпечує оптимізацію розвитку дитини та її успішну соціалізацію.

Джерела та література:

1. Гошовська Д., Гошовський Я., Брецько І. Психологічний супровід батьків, які виховують дітей з інклюзивною формою навчання. *Перспективи та інновації науки* (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина») Випуск № 9(55) 2025. С.1206-1219.
2. UNESCO. Inclusive Education: Guidelines for Inclusion. Paris, 2009.
3. Міністерство освіти і науки України. Концепція розвитку інклюзивної освіти в Україні. К., 2010.

Гошовська Дарія

Волинський національний університет імені Лесі Українки,
кандидат психологічних наук, доцент
Daria66@ukr.net

Гошовський Ярослав

Волинський національний університет імені Лесі Українки,
доктор психологічних наук, професор
Hoshovskyi66@ukr.net

**ПСИХОЛОГІЯ ДЕПРИВОВАНОГО ХРОНОТОПУ ЛЮДИНИ
ВОЄННОГО ЧАСУ**

Усвідомлення і рецепція власного біосоціального хронотопу постає однією з визначальних базових екзистенційних проблем людини, без вирішення якої психологічні координати її життєдіяльності видаються дифузними і розбалансованими. Як відомо, хронотоп, будучи унікальним індивідуальним синтезом часово-просторових ототожнень особистості, є насамперед системною інтеграцією просторово-часових, соціокультурних і екзистенційних параметрів її досвіду, що структурують ідентичність, життєві сенси і поведінкові тактики і стратегії. Звичайно, що війна як і інші екстремальні чинники постає основною причиною кардинальної деформації особистісного хронотопу. У контексті наших досліджень ідеться про те, що кризи воєнного часу, руйнівні й травмогенні воєнні події істотно впливають на усвідомлення звичної цілісності життєвого простору й часу, заміщуючи їх фрагментарним, нестабільним та загрозливим хронотопом *життя як виживання*, як долання страхів, тривоги, фрустрації, депресії та інших патогенних симулякрів, що затьмарюють особистісний психопростір (Гошовський, Гошовська, 2021; 2024).

Воєнний хронотоп доцільно трактувати крізь призму різновидової депривації, яка досить часто набуває ледь не панпсихічного значення для

пересічної людини. Деприваційний характер численних обмежень психо- і соціогенези особистості проявляється як у найтиповіших вимірах (просторовий (втрата домівки, переміщення, обмеження свободи руху); часовий (втрата прогнозованого майбутнього, «застиглий» або циклічний час); соціальний (розрив стосунків, ізоляція, смерть значущих інших); смисловий (руйнування життєвих планів і ціннісних орієнтацій), так і в глибинно індивідуальному підсвідомому переживанні тотальної загрози своєму життю, біологічному страху за високу ймовірність раптової смерті через обстріли, бомбардування, вибухи, руйнування тощо.

Зазвичай відбувається порушення й хаотизація темпоральної та хроноскопичної картини світу й життєвої перспективи. Якраз через війну у депривованому воєнному хронотопі домінують гіперфіксація на теперішньому моменті, редукція образу майбутнього, травматизація минулого через флешбеки й нав'язливі спогади. Відбувається добре помітна екзистенційна загостреність переживання часу, який сприймається як крихкий, обмежений і потенційно перерваний, що знову ж таки гостро актуалізує страх смерті, втрати сенсу, але водночас може посилювати усвідомлення цінності життя і насолоди кожним моментом буття. Депривований хронотоп активізує (і культивує) регресивні й захисні трансформації людської психіки, сприяючи спрощенню образу світу (дихотомія «свій – чужий», «наші – вороги»), звуженню мотиваційної сфери до базових потреб, домінуванню автоматизованих, стресових афективно-поведінкових реакцій.

Безперечно, фундаментальним підходом постає усвідомлення і трактування власної тілесності як центру переживання хронотопу війни. Унаслідок високої ймовірності руйнування символічних опор зростає роль тілесних відчуттів (біль, напруження, втома), через які людина «якориться» в теперішньому, маючи лише невизначені надії на «завтрашній мирний ранок». По суті, відбувається своєрідне розщеплення особистісної ідентичності, дихотомія модусу самоусвідомлення, внаслідок чого виникає суперечність між «довоєнним Я» і «воєнним Я», що може проявлятися у відчутті внутрішньої чужості, втраті безперервності життєвої історії, «хронотопної робінзонади».

Отож депривований хронотоп воєнного часу варто розглядати насамперед у ключі амбівалентності/дихотомійності. Слід відзначити, що разом із деструктивними наслідками різновидова депривація може створювати умови для переосмислення життєвих цінностей, зростання особистісної зрілості, формування нових смислів і форм солідарності та інших адаптаційно-досвідних позитивів.

Важливими завданнями психологічної ревіталізаційної допомоги в реконструкції зазвичай травмованого і деконструйованого хронотопу є наголос на відновленні відчуття часової перспективи, символічне «вкорінення» у безпечний простір, інтеграція травматичного досвіду в цілісну життєву нарративну структуру. Дуже істотним є налаштування людини на ресемантизацію та поствоєнну ресимволізацію власного екзистенційного простору й часу. Оптимістичною траєкторією розвитку

повинно стати подолання депривованого хронотопу, що пов'язане з переходом від стратегії виживання до стратегії життя, від зруйнованого часу теперішнього – до позитивного простору можливого майбутнього.

Джерела та література:

1. Гошовський Я. (2024). Мілітарний досвід у легенді життєвого шляху особистості. *Психогенеза особистості: норма і девіація* : зб. наук. статей і тез; гол. ред. Я. Гошовський. Луцьк : ФОП Мажула Ю.М., 6–11
2. Гошовський Я., Гошовська Д.(2021). Психологічна специфіка екзистенції особистості в умовах депривованого хронотопу. *Соціальна адаптація особистості в сучасному суспільстві, ортобіоз та паліативна допомога : матеріали VIII науково-практичної конференції з міжнародною участю* (10-12 січня 2021 року, м. Луцьк) <https://www.inforum.in.ua/conferences/26/85/669>
3. Гошовський Я., Гошовська Д. (2021). Психологічні особливості просторово-часової депривації та стигматизації особистості. *Психологічні перспективи*. 38.10–21.

Денис Ірина

Національний лісотехнічний університет України (Львів),
кандидатка історичних наук,
доцентка кафедри психології та соціально-гуманітарних дисциплін;
Волинський національний університет імені Лесі Українки
здобувачка освіти ОС Магістр ОПП «Психологія» ННІНО
idenys15@gmail.com

Іванашко Оксана

Волинський національний університет імені Лесі Українки,
кандидатка психологічних наук,
доцентка кафедри педагогічної та вікової психології
ivanashko.Oksana@vnu.edu.ua

**МОВЛЕННЄВІ МАРКЕРИ АКАДЕМІЧНОГО СТРЕСУ СТУДЕНТІВ:
ПСИХОЛІНГВІСТИЧНИЙ АНАЛІЗ**

Анотація. У статті здійснено теоретичний аналіз мовленнєвих маркерів академічного стресу студентів у психолінгвістичній перспективі. Розкрито взаємозв'язок між емоційним станом особистості в умовах навчального стресу та його вираженням у мовленнєвій діяльності, охарактеризовано типові психолінгвістичні індикатори стресового стану, обґрунтовано діагностичний потенціал лінгвістичного аналізу мовлення для виявлення рівня академічного стресу. Визначено перспективи застосування психолінгвістичного підходу в роботі психологічних служб закладів вищої освіти.

Ключові слова: психолінгвістика, академічний стрес, студенти, мовленнєві маркери, лінгвістичний аналіз, емоційний стан, діагностика.

Проблема академічного стресу студентів набуває дедалі більшої актуальності у контексті сучасної вищої освіти. Інтенсифікація навчального процесу, підвищення вимог до академічних результатів, невизначеність

майбутнього та, у випадку українських студентів, додатковий тиск воєнного стану формують потужне стресогенне середовище, яке суттєво впливає на психологічне благополуччя здобувачів освіти. Н. Л. Висідалко та А. І. Бабенко (2016) у психологічному аналізі стресу в навчальній діяльності зафіксували, що значна частина студентів перебуває у стані хронічного академічного стресу, який порушує нормальне функціонування пізнавальних процесів і негативно впливає на якість навчання [5].

Водночас одним із найменш досліджених аспектів академічного стресу залишається його мовленнєвий вимір. Мовлення є не лише засобом комунікації, але й тонким індикатором внутрішнього психологічного стану людини – її емоцій, когнітивних процесів, рівня напруження. Психолінгвістика як наука, що вивчає взаємозв'язок між мовленнєвою діяльністю і психологічними процесами, пропонує унікальний інструментарій для аналізу цього взаємозв'язку. Проте питання про те, які саме мовленнєві маркери є характерними для стресового стану студентів і як вони можуть бути використані у діагностичних цілях залишається на периферії вітчизняних наукових досліджень.

Заповненню цієї прогалини і присвячена дана стаття, мета якої на основі теоретичного аналізу встановити закономірності між академічним стресом студентів та його мовленнєвими виявами, визначити типові психолінгвістичні маркери стресового стану і обґрунтувати діагностичний потенціал їх лінгвістичного аналізу.

Теоретична основа дослідження будується на перетині психолінгвістики та психології стресу. Розглядаючи психологічну природу академічного стресу, Д. Р. Кравцов (2020) систематизує основні теоретичні підходи до цього феномену і наголошує, що стрес є комплексним психофізіологічним станом, який охоплює когнітивні, емоційні та поведінкові виміри особистості [21]. О. О. Когут (2021) у дослідженні матриці розвитку стресостійкості підкреслює, що здатність особистості справлятися зі стресом значною мірою визначається її когнітивними ресурсами і рівнем психологічної адаптивності [19]. Ж. П. Вірна та О. Є. Іванашко (2021) у дослідженні адаптаційної активності в умовах стресу показують, що особистість не є пасивним реципієнтом стресових впливів, вона активно мобілізує ресурси для їх подолання, і саме характер цієї мобілізації визначає, чи залишиться стрес у функціональних межах [6].

У психолінгвістичному вимірі фундаментальним є розуміння мовлення як активного психічного процесу, нерозривно пов'язаного з мисленням і емоціями. Г. В. Калмиков (2020) розглядає мовленнєве спілкування як психолінгвістичну проблему, підкреслюючи, що мовленнєва діяльність є продуктом складної взаємодії когнітивних, емоційних і мотиваційних процесів, а будь-яке порушення в цих процесах неминуче відображається у характеристиках мовлення [17]. С. В. Шевченко та С. О. Погорілий (2025) у дослідженні ролі слова у структурі пізнавальних процесів показують, що слово є не просто знаковою одиницею, але й активним агентом мислення, структуруючи когнітивні процеси і в той же час відображаючи їхній стан [28].

Л. Засекіна (2016) у психолінгвістичному дослідженні репрезентації переживань в автобіографічній пам'яті встановлює, що мовленнєва реконструкція подій і переживань відображає не об'єктивний досвід, а суб'єктивно оброблену його версію – версію, на яку суттєво впливає актуальний емоційний стан мовця [16]. Це означає, що мовлення студента в умовах академічного стресу несе в собі відбиток цього стресу у доборі слів, синтаксичній складності, частотності певних мовленнєвих конструкцій. О. Б. Демидюк (2025) розглядає мову як інструмент пізнання у контексті когнітивної лінгвістики і підкреслює, що мовленнєва картина світу особистості є водночас і дзеркалом, і продуктом її когнітивно-емоційних станів [12].

О. Г. Гудзенко та А. І. Александрук (2025) у дослідженні психолінгвістичних механізмів емоційної саморегуляції у конфліктному дискурсі показують, що емоційний стан мовця знаходить вираження у специфічних лексичних і синтаксичних патернах, виявлення яких дозволяє реконструювати характер переживань [9]. О. Г. Гудзенко, Т. В. Пастрик зі співавторами (2024; 2025) розвивають це положення, аналізуючи психолінгвістичні механізми впливу емоційного інтелекту на комунікативну ефективність і розглядаючи емоційно-регулятивні стратегії у мовленнєвій взаємодії [10; 11]. Л. В. Лупійко та М. Р. Ярошенко (2026) показують, що взаємозв'язок між емоційним інтелектом та ефективністю комунікації є особливо виразним у молодих людей, до якої категорії належать студенти [23].

Т. Крисанова та А. Вербицька (2018) аналізують принципи лінгвістичного конструювання емоцій у дискурсі і демонструють, що емоції не просто «відображаються» у мовленні, але й активно конструюються через нього, а отже, лінгвістичний аналіз тексту дає змогу виявити емоційні стани, які мовець може не усвідомлювати або не хотіти розкривати [22]. Л. О. Гапоненко (2022) у психолінгвістичному дослідженні рефлексії студентів-психологів підтверджує, що мовленнєве оформлення рефлексивних переживань несе в собі важливу психодіагностичну інформацію [7]. Невирішеним, однак, залишається питання про специфіку мовленнєвих маркерів саме академічного стресу – тієї форми стресу, яка є найбільш типовою для студентського контингенту.

Психолінгвістичний аналіз мовленнєвих маркерів академічного стресу передбачає розгляд кількох рівнів мовленнєвої організації: лексичного, синтаксичного, просодичного та дискурсивного. Кожен із цих рівнів по-своєму реагує на стресовий стан і несе специфічну діагностичну інформацію.

На лексичному рівні стрес виявляється насамперед через зміну частотності певних семантичних категорій. Зокрема, для студентів в умовах академічного стресу характерне підвищення частоти вживання слів із семантикою невизначеності і тривоги («може бути», «не впевнений», «здається», «напевно»), катастрофізації («ніколи», «завжди», «все пропало», «неможливо»), а також самозвинувачення («не зміг», «не вийшло», «провалив»). І. Денис (2024), аналізуючи мову як засіб кодування

інформації, підкреслює, що добір слів відображає не лише предметний зміст висловлювання, але й ставлення мовця до ситуації та себе самого [13]. М. М. Августюк (2025) у дослідженні когнітивної природи румінації – повторюваних негативних думок, типових для стресового стану, показує, що румінативне мислення формує специфічні мовленнєві патерни: надмірне повторення теми, кільцевий характер висловлювань, неможливість завершити думку [2].

На синтаксичному рівні академічний стрес, як правило, призводить до спрощення синтаксичних конструкцій або, навпаки, до їх надмірного ускладнення, залежно від характеру стресу і стратегій його подолання. Фрагментарність висловлювань, неповні речення, відхилення від нормативного порядку слів, збільшення кількості хезитаційних пауз і заповнювачів пауз («ну», «отак», «тобто», «в принципі») є типовими синтаксичними маркерами дезорганізованого стану, характерного для інтенсивного стресу. Л. О. Калмикова зі співавторами (2008) у навчальному посібнику з психолінгвістики підкреслюють, що порушення планування та організації висловлювання є індикаторами когнітивного перевантаження, яке є невід'ємним складником стресового стану [25].

На дискурсивному рівні стрес відображається у зміні наративної стратегії мовця: у скороченні розповідних елементів та збільшенні оцінювально-скаржливих, у підвищенні частоти апеляцій до зовнішніх чинників (фатальних обставин, вини інших), у звуженні часової перспективи висловлювань (переважання теперішнього і найближчого майбутнього над середньостроковою і далекою перспективою). Л. Засєкіна (2016) показує, що саме дискурсивний рівень є найбільш інформативним для розуміння емоційного стану, оскільки відображає не окремі лексичні або синтаксичні вибори, а цілісну стратегію побудови смислу [16].

О. Остапйовський (2022) у дослідженні шляхів подолання стресу за моделлю BASIC PH наголошує, що способи, якими людина описує стресову ситуацію, є водночас і індикаторами домінуючих копінг-ресурсів [24]. Модель BASIC PH виділяє шість каналів подолання стресу: переконання, емоції, соціальну взаємодію, уяву, пізнання та фізіологію, і кожен із цих каналів знаходить специфічне вираження у мовленні. Студент, який описує академічну ситуацію переважно через когнітивний канал (аналізує, розкладає на складові, шукає закономірності), демонструє інший тип стресового реагування, ніж той, хто описує ту саму ситуацію через емоційний канал або через апеляцію до соціальної підтримки.

Особливого значення у контексті психолінгвістичної діагностики набуває монографічне дослідження емоційного інтелекту в дискурсі метакогнітивного моніторингу М. Августюк (2023), де доводиться, що точність самооцінки власного стану і здатність вербалізувати його є важливими компонентами психологічного благополуччя [1]. Студенти з розвиненим емоційним інтелектом, як правило, демонструють більш диференційовану і точну мовленнєву репрезентацію стресу, тоді як у студентів з нижчим рівнем емоційного інтелекту стрес частіше відображається у дифузних і неспецифічних мовленнєвих патернах.

І. В. Головнєва та О. В. Милославська (2012) досліджують взаємозв'язок між емоційним інтелектом і комунікативними вміннями студентів та показують, що емоційний інтелект виступає важливим регулятором якості мовленнєвої взаємодії: чим вищий рівень емоційного інтелекту, тим більш адаптивними і гнучкими є комунікативні стратегії в умовах стресу [8]. О. В. Рудковська (2025) розглядає когнітивну гнучкість як одну з ключових адаптивних якостей, що визначає здатність особистості змінювати мовленнєві стратегії залежно від ситуаційного контексту [26].

Діагностичний потенціал виявлення мовленнєвих маркерів стресу є значним і практично нереалізованим у вітчизняній психологічній службі ЗВО. О. О. Вельдбрехт та Н. І. Тавровецька (2022) у дослідженні шкали сприйнятого стресу показують, що традиційні психодіагностичні інструменти (шкали, опитувальники) мають суттєві обмеження, пов'язані з суб'єктивністю самозвіту і схильністю до соціально бажаних відповідей [4]. Аналіз мовленнєвих маркерів, натомість, дає доступ до більш «прозорих» індикаторів стану, які важко свідомо контролювати. В. Бочелюк та А. Застело (2021) підкреслюють, що розвиток стресостійкості особистості потребує її адекватної діагностики, а отже пошук нових діагностичних інструментів є актуальним дослідницьким завданням [3].

Практична реалізація психолінгвістичної діагностики академічного стресу може здійснюватися через кілька методичних форматів. Перший – аналіз письмових текстів студентів (есе, рефлексивних записів, коментарів на навчальних платформах) за допомогою автоматизованих лінгвістичних інструментів або вручну за розробленими критеріями. Другий – аналіз усного мовлення під час відповідей на заняттях, індивідуальних консультацій або структурованих інтерв'ю. Н. В. Слободяник (2024) у дослідженні стресостійкості як психологічного ресурсу підкреслює, що своєчасне виявлення ознак стресу є необхідною умовою ефективного психологічного супроводу [27]. Н. Ю. Діомідова (2021), аналізуючи нетрадиційні методи розвитку стресостійкості, звертає увагу на значення рефлексивних технік, які передбачають вербалізацію переживань [14].

Н. Заболотна (2017), розглядаючи когнітивні стилі як системи адаптації і ресурси інтеграції особистості, показує, що мовленнєва поведінка у стресових ситуаціях відрізняється залежно від когнітивного стилю індивіда [15]. Ця обставина є важливою для психолінгвістичної діагностики: системи мовленнєвих маркерів не є уніфікованими, вони мають враховувати індивідуальні відмінності у когнітивному стилі, рівні вербальної активності та мовленнєвих звичках студента. О. О. Когут (2021) у дослідженні детермінант стресостійкості також звертає увагу на те, що реакції на стрес суттєво відрізняються залежно від типологічних особливостей особистості [18].

Проведений теоретичний аналіз дозволяє сформулювати висновки про те, що мовлення є надійним індикатором психологічного стану особистості, і академічний стрес студентів знаходить своє відображення на всіх рівнях мовленнєвої організації: лексичному, синтаксичному, дискурсивному та просодичному. До типових мовленнєвих маркерів академічного стресу

відносяться: на лексичному рівні – підвищення частоти слів із семантикою тривоги, невизначеності та катастрофізації; на синтаксичному – фрагментарність висловлювань, хезитаційні паузи, спрощення конструкцій; на дискурсивному – звуження часової перспективи, домінування скаржливо-оцінювальних нарративних стратегій, апеляція до зовнішніх чинників. Психолінгвістичний аналіз мовлення має суттєві діагностичні переваги порівняно з традиційними опитувальниками, насамперед через менший ступінь суб'єктивного контролю і вищу екологічну валідність. Впровадження психолінгвістичного підходу до діагностики стресу у практику психологічних служб ЗВО є перспективним напрямом, що потребує як подальших теоретичних розробок, так і емпіричної верифікації.

Джерела та література:

1. Августюк М. Емоційний інтелект у дискурсі точності метакогнітивного моніторингу: монографія. Острог: Вид-во НаУОА, 2023. 374 с.
URL: https://lib.oa.edu.ua/files/funds/vudavnutstvo/монографія_Августюк.pdf
2. Августюк М. М. Когнітивна природа румінації як чинника зниження психологічної адаптивності особистості. Психологія свідомості: теорія і практика наукових досліджень: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (с. 70-73), м. Київ, 19 листопада 2025 р. Львів-Торунь: Liha-Pres. URL: <https://doi.org/10.36059/978-966-397-562-7-17>
3. Бочелюк В., Застело А. Соціально-психологічні особливості розвитку стресостійкості особистості. Теоретичні і прикладні проблеми психології. 2021. № 1(54). С. 37-50. URL: <https://doi.org/10.33216/2219-2654-2021-54-1-37-50>
4. Вельдбрехт О. О., Тавровецька Н. І. Шкала сприйнятого стресу (pss-10): адаптація та апробація в умовах війни. Журнал сучасної психології. (2). 2022. С. 16-27. <https://doi.org/10.26661/2310-4368/2022-2-2>
5. Висідалко Н. Л., Бабенко А. І. Психологічний аналіз стресу в навчальній діяльності студентів. Young Scientist. № 12.1 (40). 2016. С. 199-201. URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2016/12.1/48.pdf>
6. Вірна Ж. П., Іванашко О. Є. Адаптаційна активність особистості в умовах стресу. Традиційні та інноваційні підходи до наукових досліджень: матеріали II Міжнародної наукової конференції, м. Одеса, 10 вересня, 2021 р. Міжнародний центр наукових досліджень. Вінниця: Європейська наукова платформа, 2021. С. 195-197. URL: <https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/mcnd/issue/view/10.09.2021>
7. Гапоненко Л. О. Психолінгвістичний дискурс рефлексії професійно-рольовій ідентичності студентів-психологів. Перспективи та інновації науки. № 5 (10). 2022. С. 21-38.
8. Головнюова І. В., Милославська О. В. Взаємозв'язок емоційного інтелекту та комунікативних умінь у студентів. Вісник Національного університету оборони України. 2012. № 4(29). С.143-148.
9. Гудзенко О. Г., Александрук А. І. Психолінгвістичні механізми емоційної саморегуляції у конфліктному дискурсі. Академічні студії. Серія «Гуманітарні науки». № 3. 2025. С. 108-114. URL: <https://doi.org/10.52726/as.humanities/2025.3.13>
10. Гудзенко О. Г., Пастрик Т. В., Лазько А. М., Гальчун Н. П. Психолінгвістичні механізми впливу емоційного інтелекту на комунікативну ефективність. Академічні студії. Серія «Гуманітарні науки». № 3. 2024. С. 56-64. URL: <https://doi.org/10.52726/as.humanities/2024.3.8>
11. Гудзенко О. Г., Пастрик Т. В., Лазько А. М., Гальчун Н. П. Емоційно-регулятивні стратегії у мовленнєвій взаємодії: психолінгвістичні аспекти комунікативного дискурсу. Академічні студії. Серія «Гуманітарні науки». № 2. 2025. С. 89-97. URL: <https://doi.org/10.52726/as.humanities/2025.2.13>

12. Демидюк О. Б. Мова як інструмент пізнання: погляд крізь призму когнітивної лінгвістики. Лінгвістика і виклики сучасного світу: перетинаючи дослідницькі кордони = Linguistics and the challenges of the present-day world: crossing disciplinary boundaries: матеріали IV Міжнар. конф. ФЛ спільно з УАКЛіП, 22-23 трав. 2025 р.; відп. ред. О. П. Воробйова. Київ: КПІ ім. Ігоря Сікорського, Вид-во «Політехніка». 2025. С. 81-82. URL: <https://eportfolio.kubg.edu.ua/data/conference/11926/document.pdf>

13. Денис І. Мова як важливий засіб кодування інформації в інформаційній діяльності. Трансформація ідентичності в умовах сучасного українського суспільства: матеріали I Всеукр. наук.-практ. конф. (Львів, 10-11 жовт. 2024 р.) / М-во освіти і науки України, НЛТУ України, Навч.-наук. ін-т екол. економіки та менеджм., каф. психології та соц.-гуманіт. дисцип.; ред. кол.: О. Гриджук, І. Денис, Н. Дуда, О. Сенюра. Львів, 2024. С. 43-48.

URL:https://sci.ldubgd.edu.ua/bitstream/123456789/16327/1/збірник%2025_11_24%20%281%29.pdf

14. Діомідова Н. Ю. Ефективність МАК «Подолання» у розвитку стресостійкості особистості. Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія. Вип. 65. 2021. С. 251 – 261. URL: <https://doi.org/10.34142/23129387.2021.65.16>

15. Заболотна Н. Когнітивні стилі як одна з психологічних систем адаптації людини та інтеграції її ресурсів. Humanitarium. Вип. 39 (1). 2017. С. 74-82.

16. Засекіна Л. Переживання подій та їх психолінгвістична репрезентація в автобіографічній пам'яті: репродукція чи реконструкція. Психолінгвістика. Вип. 20 (1). 2016. С. 65-77.

17. Калмиков Г. В. Мовленнєве спілкування як психолінгвістична проблема. Психологічний і педагогічний дискурс: наукові записки вчених: збірник матеріалів конференції / за заг. ред. проф. Т. О. Олефіренка. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2020. С. 73-75.

URL:<https://enpuirb.edu.ua/server/api/core/bitstreams/ce41fd00-88f8-4cbb-b590-e4cd1208030a/content>

18. Когут О. Детермінанти стресостійкості особистості. Psychological Journal, 2021. С. 120-128.

19. Когут О. О. Матриця розвитку стресостійкості особистості. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»: науковий журнал. Острог: Вид-во НаУОА. № 12. 2021. С. 108–113. DOI: 10.25264/2415-7384-2021-12-108-113

20. Когут О. О. Матриця розвитку стресостійкості особистості. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»: науковий журнал. Острог: Вид-во НаУОА, січень 2021. № 12. С. 108–113.

21. Кравцов Д. Р. Поняття стресу та психологічної стійкості в межах різних теоретичних підходів. Габітус. Випуск 18. Т. 1. 2020. С. 112-117. URL: <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2020.18.1.20>

22. Крисанова Т., Вербицька А. Принципи лінгвістичного конструювання емоцій у дискурсі. Лінгвістичні студії. 2018. 36, 55-60. URL: <https://doi.org/10.31558/1815-3070.2018.36.8>

23. Лупійко Л. В., Ярошенко М. Р. Взаємоз'язок емоційного інтелекту та ефективною комунікації особистостей ранньої дорослості. Наукові інновації та передові технології. Вип. 3(55). 2026. С. 2473-2485. URL: [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2026-3\(55\)-2473-2485](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2026-3(55)-2473-2485)

24. Остапівський О. Шляхи подолання стресу, згідно з моделлю BASIC RH. Соціальна адаптація особистості в сучасному суспільстві, ортобіоз та паліативна допомога із циклу: Психологічні складові сталого розвитку суспільства: пошук психологічного обґрунтування на виклики сучасності: матеріали ІХ Наук.-практ. інтернет-конф. (з міжнар.участ.) (28 листопада - 02 грудня. 2022 р.) = Materials of IX-th Scientific and Practical Internet Conference (with international participation) (Nov 28 – Dec 02, 2022) / за заг. ред. Т. І. Дучимінської, Я. О. Гошовського, Ж. П. Вірної,

Д. Т. Гошовської, О. Є. Іванашко. Луцьк: ПП Іванюк В. П., 2022. С. 65-68. URL: <https://www.inforum.in.ua/docs/202212150212307.pdf>

25. Психологія мовлення і психолінгвістика: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Калмикова Л. О., Калмиков Г. В., Лапшина І. М., Харченко Н. В.; за заг. ред. Л. О. Калмикової. Київ: Переяслав-Хмельницький педагогічний інститут, в-во "Фенікс", 2008. 245 с. URL: https://pedagogy.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2017/05/Kalmykova_Psykholohiia-movlennia-i-psykholinhvistyka.pdf

26. Рудковська О. В. Наукові концепції дослідження когнітивної гнучкості: теоретичний аналіз. Габітус. Вип. 76. 2025. С. 129-134. DOI <https://doi.org/10.32782/hbts.76.20>

27. Слободяник Н. В. Стресостійкість як психологічний ресурс особистості в ситуації змін. Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія. Том 35 (74), 4. 2024. С. 91–95.

28. Шевченко С. В., Погорілий С. О. Роль слова у структурі пізнавальних процесів як активного агента мислення. Габітус. Вип. 76. 2025. С. 100-107. DOI <https://doi.org/10.32782/hbts.76.15>

Доротій Валерій

Волинський національний університет імені Лесі Українки,
здобувач освіти ОС Магістр ННІНО
bizzzon79@gmail.com

Коць Михайло

Волинський національний університет імені Лесі Українки,
кандидат психологічних наук, доцент
kotsmo67@gmail.com

СІМ'Я ЯК ПСИХОЛОГІЧНА СИСТЕМА В УМОВАХ СТРЕСУ

У сучасних психологічних дослідженнях сім'я постає не лише як соціальний інститут чи форма спільного проживання, а передусім як цілісна соціально-психологічна система, що перебуває в безперервній взаємодії з ширшим соціальним контекстом. Така перспектива дає змогу глибше зрозуміти механізми впливу зовнішніх соціальних чинників, зокрема кризових і стресогенних подій, на внутрішню організацію сім'ї та психологічне благополуччя її членів.

У межах системного підходу, розробленого в працях М. Боуена, С. Мінухіна та інших представників сімейної терапії, сім'я розглядається як відкрита система, що має власну структуру, систему правил, межі та механізми саморегуляції [10; 12]. Зміни, які відбуваються в одному з елементів цієї системи, неминуче відбиваються на її функціонуванні загалом. У цьому контексті соціальні кризи, що виникають поза межами сім'ї як малої групи, здатні спричинити глибинні трансформації у характері сімейної взаємодії.

Вітчизняні науковці також акцентують увагу на відкритості сімейної системи. Так, А. Карась зазначає, що сім'я постійно взаємодіє із соціальним середовищем на інформаційному, економічному, культурному та емоційному рівнях [4]. Така взаємодія сприяє адаптації сім'ї до змінних

умов, проте водночас підвищує її чутливість до зовнішніх стресорів, особливо за умов тривалої соціальної нестабільності.

Одним із ключових компонентів системного розуміння сім'ї є концепція її меж. За С. Мінухіним, саме межі визначають рівень відкритості сім'ї до зовнішнього середовища та регулюють інтенсивність взаємодії між її членами [12]. В умовах соціального стресу межі сімейної системи можуть зазнавати змін: в одних випадках сім'я схильна до надмірної закритості та ізоляції від соціального оточення, в інших – до надмірної проникності, що супроводжується втратою відчуття внутрішньої згуртованості та цілісності.

Сім'я як система виконує низку ключових психологічних функцій, серед яких особливе значення мають емоційна підтримка, забезпечення почуття безпеки та соціалізація. У працях Ф. Уолш підкреслюється, що саме ці функції зазнають найбільшого навантаження в умовах тривалого стресу [14]. Порушення емоційної підтримки або відчуття безпеки в межах сім'ї істотно підвищує вразливість її членів до негативних психологічних наслідків соціального стресу.

Відповідно до моделі сімейної резильєнтності, розробленої Ф. Уолш і розвинутої в працях Дж. Паттерсона, сім'я розглядається як активний суб'єкт подолання кризових ситуацій, а не лише як об'єкт негативних впливів [13]. У межах цього підходу акцент робиться на внутрішніх ресурсах сімейної системи – згуртованості, гнучкості, здатності до спільного осмислення труднощів і взаємної підтримки, реалізація яких можлива за умови збереження системної цілісності сім'ї.

Вітчизняні дослідження засвідчують, що в умовах соціального стресу сім'я може виконувати як захисну, так і ризикову функцію. За даними О. Вовченко та Л. Слюсар, сімейна система, позбавлена достатніх ресурсів, здатна транслювати стрес на всіх своїх членів, посилюючи психологічне напруження та дезадаптаційні прояви [4; 9]. Водночас ресурсна сім'я може виступати чинником психологічної стабілізації та підтримки.

Важливою характеристикою сім'ї як системи є її динамічність. Як зазначають Б. Картер і М. Макгодрік, сім'я проходить різні етапи життєвого циклу, кожен з яких супроводжується специфічними кризами та завданнями розвитку [11]. Соціальні кризи можуть накладатися на ці нормативні етапи, ускладнюючи перебіг сімейного розвитку та підсилюючи стресове навантаження.

Таким чином, розгляд сім'ї як відкритої соціально-психологічної системи дозволяє глибше зрозуміти механізми її реагування на соціальний стрес. Системний підхід підкреслює, що наслідки стресу зумовлюються не лише зовнішніми умовами, а й внутрішньою організацією сім'ї, якістю її меж, здатністю до адаптації та використання ресурсів, що створює теоретичне підґрунтя для подальшого аналізу трансформацій сімейних ролей, меж і комунікації в умовах кризових соціальних подій.

В умовах тривалого соціального стресу особливо вразливою стає батьківська роль. Українські дослідники підкреслюють, що емоційне виснаження дорослих у кризових ситуаціях може знижувати їхню здатність адекватно реагувати на потреби дітей, порушувати послідовність виховних

впливів і ускладнювати формування базового почуття безпеки в дитини [5; 6; 7]. За таких обставин діти нерідко змушені достроково виконувати «дорослі» функції, що може мати негативні наслідки для їхнього психологічного розвитку.

Одним із ключових структурних компонентів сімейної системи є її межі, які регулюють взаємодію як між членами сім'ї, так і між сім'єю та зовнішнім соціальним середовищем. За С. Мінухіним, межі можуть бути гнучкими, жорсткими або дифузними, а їхня якість безпосередньо впливає на адаптаційні можливості сім'ї [12].

Умови тривалого соціального стресу формують ситуацію підвищеного навантаження на сімейну систему, у межах якої поступово закріплюються відносно стійкі патерни взаємодії між її членами. Ці патерни можуть мати як дезадаптивний (дисфункційний), так і адаптивний (ресурсний) характер, визначаючи подальший напрям функціонування сім'ї та рівень психологічного благополуччя її членів [2].

У межах системного підходу, представленого в працях М. Боуена [10] та С. Мінухіна [12], патерни сімейної взаємодії розглядаються як повторювані способи реагування на напруження й конфліктні ситуації. В умовах кризи такі патерни часто набувають більш ригідного та стереотипного характеру, оскільки сімейна система намагається зберегти хоча б мінімальну стабільність. Водночас саме ця ригідність нерідко стає джерелом дисфункцій, які посилюють негативний вплив стресу.

До найбільш поширених дисфункційних патернів сімейної взаємодії в умовах тривалого соціального стресу дослідники відносять уникання, емоційну відстороненість, надмірний контроль і взаємне звинувачення [3; 4]. У ситуаціях високого психологічного напруження члени сім'ї можуть переходити до захисних комунікативних позицій, спрямованих не на розв'язання проблеми, а на збереження внутрішньої рівноваги будь-якою ціною.

Одним із найбільш типових дисфункційних механізмів виступає емоційне уникання. Прагнучи знизити рівень напруги, сім'я уникає обговорення болісних або травматичних тем, пов'язаних із кризою чи стресовими подіями [3]. Хоча така стратегія може мати короточасний стабілізуючий ефект, у довготривалій перспективі вона сприяє накопиченню нерозв'язаних переживань і посиленню внутрішньосімейного напруження.

Водночас важливим ресурсом сімейної взаємодії є емоційна підтримка, що проявляється у здатності слухати, приймати почуття іншого та реагувати на них без осуду й знецінення [37]. Саме емоційна чутливість, емпатія та взаємна підтримка розглядаються як ключові чинники психологічної стійкості сім'ї в умовах соціального стресу.

Отже, дисфункційні й ресурсні патерни сімейної взаємодії виступають центральними механізмами, через які тривалий соціальний стрес впливає на психологічне функціонування сім'ї. Вони визначають, чи стане стрес чинником дезорганізації та виснаження сімейної системи, чи, навпаки, перетвориться на поштовх до розвитку згуртованості й резильєнтності.

Дослідники підкреслюють важливість соціальної та психологічної підтримки сімей, які перебувають у стані тривалого стресу. Доступ до психологічної допомоги, підтримка з боку громади та збереження соціальних зв'язків істотно знижують інтенсивність негативних наслідків стресу та сприяють відновленню адаптаційного потенціалу сімейної системи.

Таким чином, хронічний соціальний стрес може призводити до емоційного виснаження, порушення комунікації та зростання конфліктності, однак за наявності відповідних ресурсів він здатний стати чинником розвитку сімейної стійкості. Сім'я в умовах тривалого соціального стресу постає як система з підвищеним навантаженням, але водночас із потенціалом до відновлення та зростання. Характер її функціонування визначається поєднанням структурних, комунікативних і емоційних чинників, а також здатністю до мобілізації ресурсів подолання.

Зроблені теоретичні узагальнення створюють підґрунтя для подальшого аналізу психологічних ресурсів і адаптаційних стратегій сім'ї в умовах соціальних криз, що є актуальним завданням сучасної психологічної науки та практики.

Джерела та література:

1. Вовченко О. А. Психологічна резильєнтність сім'ї в умовах соціальної нестабільності. *Психологія і особистість*. 2023. Електронний ресурс. <https://lib.iitta.gov.ua/736640/>
2. Головаха Є. І., Паніна Н. В. Соціальна напруженість і адаптаційні можливості українського суспільства. Київ : Ін-т соціології НАН України, 2022. Електронний ресурс. https://i-soc.com.ua/assets/files/book/golovaha_panina_social_tension.pdf
3. Ілліч О. В. Сімейна взаємодія в умовах кризових соціальних подій / О. В. Ілліч. *Психологічний часопис*. 2022. <https://www.apsijournal.com/index.php/psyjournal/article/view/1030>
4. Карась А. Ф. Сім'я як відкрита соціально-психологічна система. *Вісник Львівського університету. Серія психологічна*. 2021. <https://journals.lnu.edu.ua/psychology/article/view/3284>
5. Крайнюк В. М. Психологія стресостійкості особистості: монографія. Київ : Ніка Центр, 2007. 432.
6. Овчаренко О. Ю. Психологічні наслідки тривалого стресу для сімейної системи. 2023. <https://nsspp.org.ua/index.php/journal/article/view/302>
7. 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. 540 с.
8. Психологія сім'ї: підручник / за ред. В. М. Поліщука. Суми : Університетська книга, 2021. 248 с.
9. Слюсар Л. С. Українська сім'я в умовах війни. *Державне управління : теорія та практика*. 2023. № 3(40). С. 40–48. <https://ojs.dse.org.ua/index.php/dse/article/download/139/110/1574>
10. Bowen M. *Family Therapy in Clinical Practice*. New York : Jason Aronson, 1978. <https://archive.org/details/familytherapyinc0000bowe>
11. Carter B., McGoldrick M. *The Expanded Family Life Cycle*. Boston : Allyn & Bacon, 2005. <https://archive.org/details/expandedfamilyli00cart>
12. Minuchin S. *Families and Family Therapy*. Cambridge : Harvard University Press, 1974. <https://archive.org/details/familiesfamilyth0000minu>

13. Patterson J. M. Integrating family resilience and family stress theory. *Journal of Marriage and Family*. 2002. Vol. 64, № 2. P. 349–360.

14. Walsh F. *Strengthening Family Resilience*. 3rd ed. New York : Guilford Press, 2016.

Каленик Юлія

Волинський національний університет імені Лесі Українки,
здобувач освіти ОС Бакалавр факультету психології
yuliakalenyk@gmail.com

Іванашко Оксана

Волинський національний університет імені Лесі Українки,
кандидат психологічних наук, доцент
Ivanashko.Oksana@vnu.edu.ua

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОРЕКЦІЇ ТРИВОЖНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПЕРЕДЕКЗАМЕНАЦІЙНИЙ ПЕРІОД

Сучасна освітня система стає дедалі вимогливішою до підготовки фахівців, що створює значний тиск на здобувачів освіти. За таких обставин важливо усвідомити: жодні знання не спрацюють, якщо в людини немає внутрішнього ресурсу. На сьогодні підготовка спеціаліста – це не просто дати йому знання теоретичного аспекту, а й навчити практичних навичок, як не зупинитися на старті та зберегти власну стійкість. Тривожність – це чи не найперше, з чим стикається кожен студент. Критичним цей стан стає саме в передекзаменаційний період. Це той момент, коли тривожність із фонового відчуття перетворюється на реальну перешкоду, яка заважає сконцентруватися та показати свої знання. Проблема тривожності є актуальною серед студентів, оскільки це постійний баланс між академічними навантаженнями та соціальним тиском. Бажання відповідати високим стандартам – і власним, і батьківським – може перетворюватися на фонову тривогу. Під час іспитів цей тиск зростає, що може викликати паніку та безпорадність. У період іспитів тривога перестає бути звичайним хвилюванням; вона перетворюється на бар'єр, що блокує мислення та пам'ять. Як наслідок, страждає не лише результати іспиту, а й загальне самопочуття, виснажуючи нервову систему ще до початку сесії.

Прояв високої тривожності – це шлях до вигорання та академічних невдач. З одного боку, вона виступає деструктивним фактором, що веде до неврозів та апатії. З іншого – помірний стрес необхідний для активації внутрішніх ресурсів. Наша мета – не позбутися тривоги а навчитися тримати її в оптимальному стані, де вона стає стимулом, а не перешкодою. У зв'язку з цим актуальності набуває проблема психологічної корекції тривожності студентів у період екзаменів. Вивчення особливостей психокорекційної роботи дозволяє розробити ефективні методи підтримки студентської молоді, спрямовані на зниження емоційного напруження, розвиток навичок самоконтролю, стресостійкості та адаптивної поведінки в умовах навчального навантаження. Це сприятиме покращенню академічних

результатів, збереженню психічного здоров'я студентів та формуванню їхньої психологічної готовності до професійної діяльності.

Вагомий внесок у дослідження природи тривожності зробили такі зарубіжні вчені, як Ч. Спілбергер, К. Хорні, Е. Фромм, А. Адлер, К. Роджерс та інші. Серед українських дослідників можна виокремити, С. Тимченко, І. Тисячник, О. Волошок, М. Кузнєцов. У своїх працях вони акцентують увагу на когнітивних, психологічних, фізіологічних аспектах тривожності, підкреслюючи її вплив на концентрацію уваги швидкість мислення, пам'ять, емоційну стабільність, здатність особистості до саморегуляції. Погляди науковців є різноманітними, оскільки тривожність має складний характер. Тривогу часто розглядають у взаємозв'язку зі страхом, адже обидва стани пов'язані з переживанням небезпеки чи загрози. Однак, якщо страх виникає у відповідь на реальну небезпеку, то тривога має невизначений характер і може виникати за відсутності очевидної загрози. Деякі дослідники описують тривожність як підсвідому реакцію організму на потенційно небезпечні або стресові ситуації, яка проявляється через фізіологічні зміни: підвищене серцебиття, тремор, пітливість, порушення дихання та інші психосоматичні реакції.

Поняття «тривожність» стало предметом аналізу у працях З. Фрейда, який першим дав йому наукове обґрунтування [10]. Він визначив тривожність як негативний емоційний стан, що попереджає «Его» про можливу небезпеку, забезпечуючи виконання захисної функції. У своїй науковій праці «Гальмування, симптоми і тривога» З. Фрейд здійснив розмежування між страхом та тривожністю [10]. Він стверджував, що страх є реакцією на конкретну загрозу, тоді як тривожність виникає у відповідь на невизначеність. За класифікацією З. Фрейда тривогу поділено на три форми: об'єктивну, невротичну та моральну. Об'єктивна тривога виникає як реакція на реальну небезпеку. Невротична тривога пов'язана з внутрішніми конфліктами особистості, протистоянням між «Его» та «Ід». Моральна тривога виникає через суперечності між «Его» та внутрішньо засвоєними моральними нормами, які представлені в структурі психіки як «Суперего». Це дослідження заклало підґрунтя для подальшого вивчення феномена тривожності та його ролі у психічному стані людини.

Як зазначає Ч. Спілбергер, тривожність – це емоційний стан, що виникає у відповідь на загрозу чи невизначеність, супроводжується неспокоєм, очікуванням можливих негативних подій [9]. Учений виокремив два види тривожності: ситуативну та особистісну. Ситуативна тривожність характеризується як тимчасова реакція на стресові обставини, наприклад під час складання сесії. Тоді як, особистісна тривожність є стабільною рисою характеру, яка вказує на схильність людини до відчуття тривоги навіть у безпечних умовах.

На думку А. Адлера, розвиток тривожності пов'язаний із соціальним досвідом людини, її прагненням до самоствердження [1]. Кожна людина проходить через періоди труднощів, невдач. А. Адлер наголошував на важливості дитячого досвіду, підкреслюючи, що надмірна критика,

приниження, гіперопіка або нестача підтримки в родині можуть спричинити формування безпорадності та посиленої тривожності в дорослому житті.

К. Хорні стверджувала, що виникнення тривожності пов'язане не з біологічними потягами людини, а з несприятливими міжособистісними стосунками [12]. У її теорії є поняття базальної тривоги – відчуття небезпеки, самотності, беззахисності. Ця тривога за словами К. Хорні, виникає ще в дитинстві через брак любові, тепла, підтримки в сім'ї. Якщо дитина зазнає байдужості, агресії чи нестабільних відносин із батьками, у неї формується уявлення про світ як щось небезпечне. Це може призвести до хронічної тривоги, невпевненості у собі, свої зусиллях. К. Хорні зазначала, що люди з підвищеною тривожністю прагнуть отримувати схвалення інших, адже бояться самотності, втрати соціальних зв'язків.

Г. Айзенк підкреслював, зв'язок між рівнем тривожності та такими факторами, як темперамент, тип нервової системи [2]. Дослідник вважав, що критика батьків, емоційна холодність, нестабільність у відносинах призводять до високого рівня тривожності у дітей. На думку Г. Айзенка, люди з високим рівнем нейротизму більш схильні до переживання тривоги, складнощів у подоланні стресових ситуацій.

Тривожність студентів у період підготовки до іспитів розглядається як комплексний психологічний феномен, що охоплює емоційні, когнітивні, фізіологічні та поведінкові аспекти. Емоційна складова передекзаменаційної тривожності характеризується внутрішнім напруженням, страхом невдачі, сумнівами у власних силах, дратівливістю. У цей період студенти відчують страх не виправдати очікувань викладачів, сім'ї, власних амбіцій, що загострює емоційний дисбаланс. Когнітивні характеристики тривожності включають нав'язливі думки, труднощі з осмисленням інформації, концентрації уваги. У стані інтенсивного хвилювання у студентів зростає ризик дезорганізації ментальної діяльності. Фізіологічні прояви тривожності охоплюють спектр реакцій організму: головний біль, прискорене серцебиття, порушення сну. Поведінковий компонент тривожності за результатами досліджень О. Волошок, М. Кузнєцова, В. Шаповалової, О. Савицької, виражається через стратегії уникання або компенсаторну активність [3, с. 479-484; 5, с. 189; 6; 8 с. 250]. Перша стратегія передбачає відкладання підготовки, натомість гіперкомпенсація характеризується заучуванням, безперервними нічними заняттями, метушливістю.

Особливу групу ризику становлять студенти зі слабкою саморегуляцією, низькою самооцінкою, невпевненість, високим рівнем перфекціонізму. Такі особи гостро переживають невдачі, схильні загострювати негативні аспекти помилок. За дослідженнями О. Волошок і Л. Левковської, студенти з екстернальним локусом контролю демонструють більш високі рівні тривожності перед іспитами, вони пояснюють результати своїх дій зовнішніми обставинами [3; 7]. Тоді як, студенти з інтернальним локусом контролю покладаються на власні зусилля, ефективно розподіляють час при підготовці до іспитів.

У ході даного дослідження було проведено аналіз рівня тривожності студентів із використанням психодіагностичних методик: шкали Спілбергера-Ханіна, шкали Бека та шкали Тейлора. Отримані результати подано у Таблиці 1.

Таблиця 1.

Узагальнені статистичні показники тривожності у досліджуваній вибірці студентів

Методика	Показник	Min	Max	M	SD	Медіана
Спілбергер-Ханін (реактивна)	Бали	28	62	44,7	9,1	45
Спілбергер-Ханін (особистісна)	Бали	25	65	44,6	10,8	44
Шкала Бека	Бали	3	34	16,6	7,2	16
Шкала Тейлор	Бали	8	52	26,4	10,1	25

Примітка: N = 30; M – середнє арифметичне; SD – стандартне відхилення; Min – мінімальне значення; Max – максимальне значення.

Згідно з даними Таблиці 1 було проаналізовано узагальнені статистичні показники тривожності у досліджуваній вибірці. За шкалою реактивної тривожності середній показник становив 44,7 балів. Найнижчий результат склав 28 балів, а найвищий – 62 бали. Дані показники свідчать про те, що у студентів спостерігається виражений рівень ситуативної тривожності, який може посилюватися під впливом навчальних, емоційних та соціальних факторів. Значення стандартного відхилення – 9,1, що вказує на індивідуальні відмінності у рівні переживання тривоги.

За шкалою особистісної тривожності середнє значення становить 44,6 бала. Мінімальний показник дорівнював 25 балам, тоді як максимальний – 65 балам. Отримані результати свідчать про те, що частина студентів має схильність до стабільного переживання тривожності як особистісної риси. Показник стандартного відхилення становив 10,8 що демонструє нерівномірність проявів особистісної тривожності серед респондентів.

Аналіз результатів за шкалою Бека показав, що середній рівень тривожності становив 16,6 балів. Мінімальне значення дорівнювало 3 балам, а максимальне – 34 балам. Це свідчить про наявність у частини студентів помірно виражених тривожних переживань та емоційного напруження. Стандартизоване відхилення становило 7,2, що підтверджує наявність індивідуальних відмінностей між результатами студентів.

За шкалою Тейлора середній показник тривожності демонструє 26,4 бала. Найнижчий результат становив 8 балів, а найвищий – 52 бали. Отримані результати свідчать про те, що для значної частини студентів характерний середній або підвищений рівень тривожності. Значення стандартного відхилення – 10,1, що вказує на різний ступінь вираженості тривожності у досліджуваній вибірці.

Результати дослідження свідчать, що рівень тривожності у студентів певною мірою залежить від їхніх індивідуально-психологічних характеристик. У зв'язку з цим особливого значення набувають заходи психокорекції. Також психологічної підтримки, створення комфортного

освітнього середовища є важливим аспектом для покращення емоційної стійкості студентів у передекзаменаційний період.

Джерела та література:

1. Адлер А. Виховання дітей. Взаємодія особистості з оточенням. Харків: Клуб Сімейного Дозвілля, 2017. 256 с.
2. Айзенк Г. Психологія особистості. Київ: Основи, 2016. 320 с.
3. Волошок О. В. Особистісні чинники тривожності студентської молоді. *Вісник Одеського національного університету. Психологія*. 2012. Вип. 8. С. 479–484.
4. Кузнецов І. П. Залежність показників концентрації та розподілу уваги від рівня особистісної тривожності. *Науковий вісник Волинського державного університету ім. Лесі Українки*. Луцьк, 2022. № 5. С. 41–45.
5. Кузнецов М. А., Діомідова Н. Ю. Емоційний інтелект як чинник психоемоційних станів студентів в умовах іспиту: монографія. Харків: Діса плюс, 2017. 189 с.
6. Кузнецов М. А., Шаповалова В. С. Студентські страхи: види, структура, динаміка та шляхи корекції. Харків: Діса плюс, 2016. 342 с.
7. Левковська Л. Б. Психологічні чинники виникнення тривожності у осіб юнацького віку. *Молодий вчений*. 2022. № 1 (101). С. 57–60.
8. Савицька О. В. Особливості подолання екзаменаційного стресу студентами-першокурсниками з різним рівнем тривожності. *Габітус*. 2021. Вип. 28. С. 47.
9. Спілбергер Ч. Концепція і дослідження тривожності / [пер. з англ. В. Г. Савченко]. Львів: Піраміда, 2015. 250 с.
10. Фройд З. Гальмування, симптом і тривога / [пер. з нім. А. А. Гусєва]. Київ: Кліо, 2017. 176 с.
11. Фромм Е. Втеча від свободи. Харків: Фоліо, 2018. 320 с.
12. Хорні К. Невротична особистість нашого часу. Київ: Сфера, 2004. 300 с.

Коць Михайло

Волинський національний університет імені Лесі Українки,
кандидат психологічних наук, доцент
kotsmo67@gmail.com

**ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИВАЛЬНОГО
СЕРЕДОВИЩА В ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ**

У психології дошкільного віку проблема середовища традиційно розглядається як одна з ключових для розуміння закономірностей розвитку дитини. Саме в дошкільний період середовище набуває особливої значущості, оскільки дитина ще не має достатньо сформованих внутрішніх механізмів саморегуляції та значною мірою орієнтується на зовнішні умови, у яких відбувається її повсякденне життя. У цьому сенсі простір, у якому перебуває дошкільник, не є нейтральним – він постійно «працює» на розвиток або, навпаки, створює приховані обмеження.

На думку С. Максименка, середовище стає чинником розвитку лише за умови включення дитини в активну діяльність, яка має для неї особистісний сенс [5]. У цьому контексті розвивальне середовище слід розглядати як таке, що не нав'язує дитині готових форм поведінки, а створює простір для

вибору, проб і помилок, самостійних рішень. Саме через таку діяльність відбувається формування пізнавальної активності, емоційної сфери та первинних форм самосвідомості.

Особливого значення проблема розвивального середовища набуває у зв'язку з провідною діяльністю дошкільного віку – грою. У психологічних дослідженнях неодноразово підкреслювалося, що гра є не лише формою дозвілля дитини, а й основним механізмом її психічного розвитку. Через гру дитина опановує соціальні ролі, вчиться регулювати власну поведінку, розвиває уяву та мовлення. Відповідно, середовище, яке підтримує різні форми ігрової діяльності, має значно більший розвивальний потенціал, ніж простір, орієнтований переважно на регламентовані заняття [3].

Водночас у сучасних умовах дедалі частіше фіксується тенденція до надмірної регламентації життя дитини в закладі дошкільної освіти. Чіткі розклади, уніфіковані заняття, орієнтація на результат можуть поступово звужувати можливості для вільної гри та самостійної активності. У таких умовах навіть добре організований простір може втрачати свій розвивальний потенціал. Це ще раз підтверджує думку про те, що розвивальне середовище – це передусім психологічна категорія, а не лише організаційна.

У цьому контексті важливо звернути увагу на те, що розвивальне середовище завжди має індивідуальний вимір. Діти по-різному сприймають одні й ті самі умови: те, що для однієї дитини є стимулювальним, для іншої може виявитися перевантажувальним або навіть тривожним. Саме тому в сучасних дослідженнях дедалі частіше наголошується на необхідності врахування індивідуальних особливостей дітей під час проектування освітнього простору [4].

Таким чином, розвивальне середовище можна розглядати як сукупність умов, у яких дитина має можливість активно діяти, досліджувати світ, взаємодіяти з іншими та переживати власний досвід як значущий. Це розуміння створює основу для подальшого розгляду еволюції поняття розвивального середовища та його трактування в сучасних психолого-педагогічних концепціях.

Подальший аналіз проблеми розвивального середовища неможливий без звернення до того, як еволюціонувало саме розуміння середовища в психологічній науці. Тривалий час у наукових дослідженнях переважав підхід, у межах якого середовище розглядалося як зовнішній чинник розвитку, що діє поряд із біологічними передумовами. Проте з розвитком психології стало очевидно, що такий поділ є надто спрощеним і не відображає реальної складності процесу розвитку дитини.

У науковій літературі доволі часто поряд уживаються поняття «освітнє середовище», «розвивальне середовище» та «психологічне середовище», що інколи призводить до їх ототожнення. Водночас аналіз досліджень показує, що між цими поняттями існують принципові відмінності. Освітнє середовище, як правило, описує організаційні та дидактичні умови освітнього процесу, тоді як розвивальне середовище акцентує увагу на тих умовах, які забезпечують психічний і особистісний розвиток дитини.

На думку Т. Поніманської, розвивальне середовище в закладі дошкільної освіти має виходити за межі навчальних завдань і бути спрямованим на підтримку цілісного розвитку дитини – емоційного, соціального, пізнавального [7]. Це означає, що навіть освітні ситуації мають бути організовані так, щоб дитина не лише засвоювала певний зміст, а й переживала власну активність як значущу.

Як зазначає Р. Павелків, у дошкільному віці особливо важливим є узгодження вимог середовища з можливостями дитини. Надмірна складність завдань, жорсткі правила або постійний контроль можуть призводити до зниження ініціативності та формування зовнішньої мотивації [6]. У такому випадку середовище формально залишається освітнім, але перестає бути розвивальним у психологічному сенсі.

Зарубіжні дослідження також підтверджують необхідність розглядати середовище як процесуальну, а не лише структурну категорію. Як зазначає Л. Берг, якість дошкільного середовища значною мірою визначається тим, як саме організовані щоденні взаємодії між дитиною та дорослим, а не кількістю навчальних матеріалів або сучасністю обладнання [9]. Це положення особливо важливе для розуміння того, чому однакові за умовами групи можуть демонструвати різний рівень розвитку дітей.

У зарубіжних дослідженнях якості дошкільної освіти також наголошується на необхідності відрізнити формальні показники середовища від його реального впливу на дитину. Як зазначається в аналітичних матеріалах ОЕСД, розвивальний ефект середовища визначається насамперед якістю процесів, що в ньому відбуваються, – характером взаємодії, рівнем емоційної підтримки, можливістю самостійного вибору [12].

Отже, аналіз еволюції поняття середовища в психології дозволяє зробити висновок, що розвивальне середовище не є фіксованою моделлю або універсальним стандартом. Воно формується в конкретному контексті, залежить від вікових і індивідуальних особливостей дітей, а також від професійної позиції дорослих, які організовують життя дитини в закладі дошкільної освіти. Це розуміння створює підґрунтя для подальшого розгляду структури розвивального середовища та механізмів його впливу на психічний розвиток дошкільника.

Для глибшого розуміння розвивального середовища доцільно звернутися до його внутрішньої структури, адже саме вона дозволяє пояснити, яким чином середовище впливає на психічний розвиток дитини. У сучасних психологічних дослідженнях дедалі частіше наголошується, що розвивальне середовище не є однорідним утворенням, а складається з кількох взаємопов'язаних компонентів, кожен із яких має власне психологічне навантаження.

На думку науковців, базовими складовими розвивального середовища є предметно-просторовий, соціальний та психологічний компоненти. Як зазначає М. Савчин, предметно-просторове середовище створює зовнішні умови для діяльності дитини, однак його розвитковий потенціал реалізується лише тоді, коли ці умови стають частиною активної взаємодії

дитини зі світом [8]. Інакше кажучи, сам по собі простір не розвиває – розвиває те, як дитина в ньому діє.

Предметно-просторовий компонент охоплює організацію простору групи, наявність і доступність ігрових матеріалів, можливість трансформації середовища відповідно до видів діяльності. Водночас важливо підкреслити, що надмірна насиченість простору предметами не завжди має позитивний ефект. На практиці перенасичене середовище може викликати перевтому, зниження концентрації уваги та поверхневу активність дітей. Саме тому, як зазначає Т. Дуткевич, розвивальне середовище має бути не лише різноманітним, а й психологічно збалансованим [3].

Соціальний компонент розвивального середовища пов'язаний із системою взаємин, у які включена дитина. Йдеться не лише про формальні контакти з однолітками та дорослими, а про якість цих взаємин, рівень емоційної підтримки, характер правил і норм, що діють у групі. На думку Р. Павелківа, саме соціальні взаємини створюють той фон, на якому дитина або відчуває впевненість і безпеку, або, навпаки, переживає напруження й тривогу [6].

Психологічний компонент середовища охоплює ті аспекти, які не завжди очевидні, але мають безпосередній вплив на внутрішній стан дитини. Йдеться про емоційний клімат групи, рівень психологічної безпеки, можливість відкрито виражати почуття та отримувати підтримку. Як зазначає І. Габа, саме психологічний компонент часто визначає, чи буде дитина проявляти ініціативу, чи обере стратегію уникання та пасивності [2].

У сучасних дослідженнях підкреслюється, що психологічна безпека є базовою умовою будь-якого розвитку. Якщо дитина постійно перебуває в стані напруження, боїться помилитися або зазнати осуду, її пізнавальна активність суттєво знижується. У такому середовищі розвиток може набувати формального характеру, не переходячи у внутрішній особистісний план. Цю думку підтверджують і зарубіжні дослідження, у яких зазначається, що емоційна підтримка дорослого є одним із найважливіших чинників якості дошкільного середовища [10].

Окремо слід зупинитися на ролі дорослого у формуванні розвивального середовища. На переконання С. Максименка, дорослий не просто організовує простір і діяльність дитини, а виступає медіатором між дитиною та середовищем, допомагаючи їй осмислювати власний досвід [6]. Від професійної позиції педагога залежить, чи стане середовище відкритим до ініціативи дитини, чи залишиться жорстко контрольованим.

Як зазначає І. Бех, особистісно орієнтований стиль взаємодії передбачає відмову від домінування й перехід до партнерських відносин із дитиною. У такому випадку середовище перестає бути простором підпорядкування та набуває рис співпраці, що є надзвичайно важливим для формування суб'єктної позиції дошкільника [1].

У зарубіжних дослідженнях роль дорослого також розглядається як ключова. Як зазначають А. Машберн і Р. Піанта, навіть за однакових матеріальних умов якість середовища може суттєво відрізнитися залежно від того, як дорослі взаємодіють із дітьми та підтримують їхню

активність [11]. Це ще раз підтверджує, що розвивальне середовище формується не лише «зовні», а й у процесі щоденної взаємодії.

Таким чином, структурний аналіз розвивального середовища дозволяє розглядати його як багатокомпонентну систему, у якій предметні умови, соціальні взаємини та психологічна атмосфера взаємно підсилюють або, навпаки, нейтралізують одна одну. Усвідомлення цієї взаємозалежності є важливим кроком до розуміння того, за яких умов середовище справді сприяє розвитку дитини дошкільного віку.

Джерела та література:

1. Бех І. Д. Виховання особистості: Сходження до духовності : наукове видання. Київ : Либідь, 2006. 272 с.
2. Габа І. М. Соціально-психологічні особливості розвивального середовища закладу дошкільної освіти. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія*. 2022. Том 33 (72). № 6. С. 40-45.
3. Дуткевич Т. В. Дитяча психологія : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 424 с.
4. Кононко О. Соціально- емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві): навч. посібник для вузів. Київ : Освіта, 1998. 255 с.
5. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості. Київ : Видавництво ТОВ "КММ", 2006. 240 с.
6. Павелків Р. В. Вікова психологія : навч. посіб. Київ : Кондор, 2016. 576 с.
7. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка : підручник. Київ : Академвидав, 2016. 456 с.
8. Савчин М. В. Моральна сфера особистості та її сутнісні визначення. *Психологія і суспільство*. 2022. №1. С. 149–162. <https://doi.org/10.35774/pis2022.01.149>
9. Berk L. E. *Development Through the Lifespan*. 7th ed. Boston : Pearson Education, 2018. 736 p.
10. Denham S. A. *Emotional Development in Young Children*. New York : Guilford Press, 2018. 398 p.
11. Mashburn A. J., Pianta R. C. *Measures of Classroom Quality*. Baltimore : Paul H. Brookes Publishing, 2019. 256 p.
12. OECD. *Starting Strong V*. Paris : OECD Publishing, 2020. 256 p.

Красун Віталій

Волинський національний університет імені Лесі Українки,
здобувач освіти ОС Магістр ННІНО
krasunvd@gmail.com

Коць Михайло

Волинський національний університет імені Лесі Українки,
кандидат психологічних наук, доцент
kotsmo67@gmail.com

СОЦІАЛЬНА ПІДТРИМКА ТА СІМЕЙНЕ ФУНКЦІОНУВАННЯ В УМОВАХ КРИЗОВОГО СТРЕСУ

Важливим аспектом сімейного функціонування в умовах кризового стресу є трансформація сімейних ролей. У періоди соціальної нестабільності або воєнних подій традиційна рольова структура сім'ї часто змінюється, що

змушує її членів брати на себе нові обов'язки або виконувати ролі, до яких вони не завжди психологічно готові [1; 2; 3; 3; 5; 6; 7; 8; 9 та ін.].

У цьому контексті соціальна підтримка виступає чинником, який пом'якшує негативні наслідки рольових змін. Взаємне визнання зусиль, готовність до гнучкого перерозподілу обов'язків і відкритий діалог щодо очікувань сприяють збереженню функціональності сімейної системи. Дослідження Л. Котлової та І. Саух свідчать, що задоволеність шлюбом значною мірою залежить від відчуття підтримки й розуміння між партнерами [7].

Суттєву роль у забезпеченні соціальної підтримки відіграє сімейна комунікація як основний канал обміну емоціями, переживаннями та інформацією. У кризових умовах її якість може як посилювати адаптивні можливості сім'ї, так і сприяти загостренню конфліктів. М. Мушкевич наголошує, що відкритість і конструктивність спілкування є ключовими умовами психологічного супроводу сімей у складних життєвих обставинах [9].

Порушення комунікації в умовах кризового стресу часто призводить до накопичення невисловлених емоцій, взаємних образ і зниження відчуття підтримки, що ускладнює спільне подолання труднощів. Особливого значення набуває згуртованість сім'ї як показник її функціонування. За спостереженнями Ю. Чаусової, узгодженість рольових очікувань сприяє формуванню психологічного комфорту та підвищує задоволеність подружніми стосунками [11].

У сім'ях, які переживають тривалий стрес, зокрема соціально-економічні труднощі або воєнні події, рольові зміни стають особливо виразними. Втрата роботи, вимушене переміщення чи тривала відсутність одного з партнерів зумовлюють необхідність перегляду традиційного розподілу обов'язків. Л. Лисенко підкреслює, що здатність до рольової гнучкості в таких умовах є важливим чинником збереження стабільності подружніх стосунків [8].

Водночас за відсутності відкритого обговорення змін рольові трансформації можуть сприйматися як несправедливі або надмірно обтяжливі. О. Емішянц зазначає, що невідповідність між рольовими очікуваннями та реальним розподілом ролей є одним із чинників зниження задоволеності шлюбом і зростання конфліктності, особливо в кризових умовах [4].

В умовах кризового стресу зростає рівень тривоги й емоційного напруження, що ускладнює спілкування в родині. Проте уникання складних тем часто призводить до емоційного відчуження. О. Бацилева та В. Астахов підкреслюють, що відкритий, але психологічно чутливий стиль спілкування сприяє формуванню відчуття безпеки навіть у складних обставинах [1].

Сімейна комунікація також пов'язана з відкритістю до зовнішніх ресурсів підтримки. Обговорення можливості залучення допомоги родичів, друзів або фахівців розширює ресурсне поле сім'ї. У працях Ф. Волш підкреслюється, що готовність звертатися по зовнішню підтримку є важливим чинником сімейної резильєнтності [12].

Психологічний клімат родини формується на основі емоційної атмосфери, рівня довіри, відкритості та взаємної поваги. Л. Єхалова зазначає, що підтримувальна комунікація та справедливий розподіл ролей є ключовими умовами збереження сприятливого психологічного клімату в умовах кризового стресу [5]. Соціальна підтримка сприяє зниженню напруження та формуванню відчуття безпеки, що позитивно впливає на задоволеність шлюбом і загальне благополуччя членів сім'ї [7].

Важливою складовою соціальної підтримки є як емоційна, так і інструментальна допомога. Емоційна підтримка сприяє зниженню тривожності й відчуттю прийняття, тоді як інструментальна допомога дозволяє зменшити перевантаження окремих членів родини та стабілізувати її функціонування [9].

Порушення сімейного функціонування в кризових умовах може проявлятися у зниженні згуртованості, дисбалансі ролей і фрагментації комунікації. Замкненість сімейної системи та відмова від зовнішньої підтримки обмежують можливості адаптації. М. Мушкевич наголошує, що своєчасний психологічний супровід сімей дозволяє запобігти поглибленню дезадаптивних процесів [9].

Таким чином, соціальна підтримка виступає ключовим ресурсом сімейної адаптації в умовах кризового стресу. Її наявність сприяє збереженню згуртованості, стабілізації сімейних ролей і підтриманню психологічного благополуччя, що обґрунтовує доцільність подальшого емпіричного вивчення психологічних ресурсів подолання сімейних труднощів у кризових умовах.

Сімейна згуртованість виступає важливим психологічним ресурсом, який забезпечує відчуття єдності та взаємної відповідальності. За даними вітчизняних досліджень, оптимальний рівень згуртованості сприяє емоційній підтримці та координації дій членів сім'ї, тоді як її дефіцит або надмірність може ускладнювати подолання кризових труднощів [5; 7; 8; 9].

В умовах воєнного стресу згуртованість сім'ї нерідко поєднується з підвищеним рівнем емоційної напруги, що потребує свідомої регуляції сімейних взаємин. Л. Слюсар підкреслює, що підтримка балансу між близькістю та автономією членів родини є важливою умовою збереження психологічного благополуччя сім'ї в умовах тривалої кризи [10].

Соціальна підтримка виконує функцію посередника між зовнішніми кризовими чинниками та внутрішніми ресурсами сім'ї. Її наявність знижує рівень суб'єктивного стресу та сприяє активізації адаптивних копінг-стратегій. Водночас дефіцит підтримки підвищує ризик емоційного виснаження та дезорганізації сімейного функціонування.

Таким чином, соціальна підтримка, сімейна згуртованість і адаптивність утворюють взаємопов'язану систему ресурсів, що забезпечує ефективне функціонування сім'ї в умовах кризового стресу. Їхній розвиток і підтримка мають розглядатися як пріоритетні напрями психологічної допомоги сім'ям, які переживають тривалі кризові ситуації.

Важливим аспектом подолання сімейних труднощів у кризових умовах є використання копінг-стратегій, які визначають спосіб реагування членів

сім'ї на стресові події. У наукових дослідженнях підкреслюється, що адаптивні копінг-стратегії сприяють зниженню рівня емоційного напруження та підвищують здатність до конструктивного вирішення проблем [2; 3; 6; 9].

Проблемно-орієнтовані стратегії, зокрема активне подолання, планування та звернення по соціальну підтримку, пов'язані з більш ефективною адаптацією до кризових умов. Вони дозволяють сім'ї не лише реагувати на стрес, а й шукати можливості для стабілізації ситуації та збереження контролю над власним життям. Такі стратегії особливо важливі в умовах тривалого стресу, коли швидке усунення кризового чинника є неможливим.

Емоційно-орієнтовані копінг-стратегії виконують стабілізуючу функцію, сприяючи регуляції переживань і зниженню тривожності. Водночас їх ефективність значною мірою залежить від рівня соціальної підтримки та якості сімейної комунікації. За відсутності підтримувального середовища емоційні стратегії можуть втрачати адаптивний потенціал [5; 7; 8].

Натомість домінування унікальних копінг-стратегій, таких як заперечення або відхід від проблеми, ускладнює процес подолання сімейних труднощів і може призводити до накопичення невирішених конфліктів. Дослідники зазначають, що тривале використання таких стратегій підвищує ризик дезадаптації сімейної системи в кризових умовах [3; 6; 9].

Значущим чинником ефективності копінг-поведінки є узгодженість стратегій між членами сім'ї. Розбіжності у способах реагування на стрес можуть посилювати напруження та спричиняти взаємні звинувачення. Натомість спільне обговорення труднощів і погоджене використання адаптивних стратегій сприяють підвищенню сімейної згуртованості та відчуття підтримки.

У цьому контексті психологічні ресурси особистості, зокрема резильєнтність і життєстійкість, виступають внутрішніми умовами ефективного копіngu. Вищий рівень резильєнтності пов'язаний із більш гнучким використанням стратегій подолання та здатністю швидше відновлюватися після стресових подій [2; 6]. Проте навіть за наявності індивідуальних ресурсів вирішальним залишається вплив сімейного середовища та соціальної підтримки.

Узагальнюючи викладені положення, доцільно зазначити, що подолання сімейних труднощів у кризових умовах не зводиться до окремих психологічних чинників, а має комплексний і динамічний характер. Ефективність адаптації сім'ї визначається поєднанням індивідуальних ресурсів її членів, якості соціальної підтримки, особливостей копінг-поведінки та рівня сімейного функціонування.

Отримані теоретичні узагальнення створюють підґрунтя для подальшого емпіричного вивчення психологічних ресурсів подолання сімейних труднощів у кризових умовах і обґрунтовують доцільність розробки програм психологічної підтримки, орієнтованих на зміцнення

сімейної згуртованості, розвиток адаптивних копінг-стратегій і посилення соціальної підтримки.

Таким чином, результати аналізу підтверджують, що комплексний підхід до вивчення сімейних труднощів у кризових умовах дозволяє глибше зрозуміти механізми адаптації сім'ї та визначити пріоритетні напрями психологічної допомоги, що є особливо актуальним у сучасних соціальних реаліях.

Джерела та література:

1. Бацилева О. В., Астахов В. М. Підготовка до батьківства як етап соціалізації особистості. Збірник наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Київ. 2018. С. 13–20.
2. Бондар С. Емоційні проблеми та невротичні стани при порушенні життєдіяльності сім'ї. *Психологічні перспективи*. Вип. 35. 2020. С. 24–42.
3. Грісенко, Н., Батаєва, К. Роль різних форм благополуччя у задоволеності шлюбом осіб зрілого віку. *Вісник Дніпропетровського університету. Серія психологія*. 2016. Вип. 22. С. 51-61
4. Емішянц О. Б. Вплив ролєвих очікувань на задоволеність шлюбом. Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. 2016. С. 364-368.
5. Єхалова Л. В. Психологічний клімат родини і психічний розвиток дитини. *Соціальна психологія*. 2005. № 5 (13). С.137-143.
6. Кляпець О. Я. Шлюбно-сімейні домагання особистості як спосіб створення нею власного майбутнього. *Соціальна психологія: український науковий журнал*. Київ : Український центр політичного менеджменту. 2007. №5. С. 149-156.
7. Котлова Л. О., Саух І. Д. Психологічні чинники задоволеності шлюбом на різних етапах подружнього життя. *Науковий вісник херсонського державного університету*. №1. 2019. С. 223-228.
8. Лисенко Л. М. Психологічні чинники задоволеності стосунками в подружніх парах. Теорія і практика сучасної психології. №5. 2018. С. 73-77.
9. Мушкевич М. І. Психологічний супровід сімей, що мають проблемних дітей. Луцьк : Вежа-Друк, 2021. 240 с.
10. Титаренко Т. М. Сучасна психологія особистості: навч. посібник.; 2-е вид. Київ : Каравела, 2013. 372 с.
11. Чаусова Ю. А. Роль комунікативних особливостей подружжя в сімейному життєконструюванні. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія : Психологія*. Вип. 49. Харків : ХНУ, 2012. С. 133-137.
12. Walsh F. *Strengthening Family Resilience*. New York : Guilford Press, 2016. 416 p.

Кульчицька Анна

Волинський національний університет імені Лесі Українки,
кандидат психологічних наук, доцент
Kulchucka.Anna@vnu.edu.ua

Борзовець Любов

Волинський національний університет імені Лесі Українки,
здобувач освіти ОС Магістр ННІНО

СОЦІАЛЬНІ ЗМІНИ ЯК ЧИННИК ТРАНСФОРМАЦІЇ ЦІННОСТЕЙ МОЛОДІ

Соціальні зміни є закономірною характеристикою розвитку суспільства. Вони охоплюють політичні, економічні, культурні та освітні трансформації, які змінюють спосіб життя людей, їхні соціальні ролі та життєві орієнтири. У сучасних умовах ці процеси відбуваються особливо інтенсивно, що безпосередньо позначається на ціннісній сфері молоді.

У наукових джерелах соціальні зміни визначаються як структурні перетворення суспільства, що супроводжуються трансформацією норм і моделей поведінки [6; 21; 27; 43]. Для молоді, яка перебуває на етапі формування світогляду, ці процеси є визначальними. Саме в юнацькому віці закладається система життєвих пріоритетів, формується професійна спрямованість та відбувається пошук сенсу життя.

У зарубіжних дослідженнях трансформації цінностей часто розглядаються крізь призму модернізаційних процесів. Р. Інглгарт зазначав, що економічна стабільність сприяє переходу від матеріалістичних до постматеріалістичних цінностей – самовираження та якості життя [13]. Водночас у періоди криз зростає значущість безпеки й стабільності.

Теорія Ш. Шварца також пояснює динаміку ціннісних змін [14; 15]. Суспільні потрясіння зміщують баланс між цінностями «відкритості до змін» і «збереження». У стабільному середовищі молодь більше орієнтується на автономію та творчість, тоді як у кризових умовах зростає пріоритет безпеки, традицій і конформності.

Український контекст останніх років характеризується глибокими трансформаціями. Военні події, економічна нестабільність і вимушене переміщення населення створюють ситуацію невизначеності, що впливає на ціннісну сферу молоді. Дослідження українських авторів фіксують зростання значущості громадянських і моральних цінностей [2; 8]. Молоді люди дедалі частіше підкреслюють важливість свободи, гідності та відповідальності.

Соціальні зміни включають не лише кризові явища, а й цифровізацію, глобалізацію, інтеграцію в європейський освітній простір. Ці процеси сприяють поширенню індивідуалістичних орієнтацій, мобільності та прагнення до самореалізації [12]. Сучасна студентська молодь формується в умовах інформаційної відкритості та високої соціальної динаміки, що впливає на її життєві очікування.

Характерною ознакою сучасних змін є їхня швидкість. Якщо раніше трансформація цінностей відбувалася протягом десятиліть, то сьогодні вона має значно коротший цикл. Молодь змушена швидко адаптуватися до нових умов навчання й праці, що може викликати як внутрішню нестабільність, так і розвиток нових адаптивних стратегій.

Соціальні зміни впливають не лише на зміст, а й на ієрархію цінностей. У студентському середовищі поєднується прагнення до професійного успіху з підвищеною значущістю підтримки та солідарності [5]. Така багатовекторність свідчить про складність сучасної ціннісної структури.

Психологічний механізм трансформації цінностей пов'язаний із переоцінкою життєвого досвіду. Різкі зміни соціальної реальності змушують людину переглядати власні очікування й пріоритети. У цьому процесі важливу роль відіграє рефлексія та здатність до самовизначення.

Вітчизняні дослідники наголошують, що в умовах нестабільності зростає роль духовних та екзистенційних орієнтацій [1; 3]. Пошук смислу, відповідальність і громадянська позиція стають важливими ресурсами психологічної стійкості

Війна як екстремальний соціальний чинник істотно змінює систему життєвих орієнтирів молоді. Дослідження останніх років свідчать, що в кризових умовах підвищується значущість безпеки, стабільності та соціальної підтримки, тоді як орієнтація на гедоністичні цінності знижується [7; 10]. Це узгоджується з положеннями теорії Ш. Шварца про зростання блоку «збереження» у періоди невизначеності [14].

Зарубіжні емпіричні роботи також підтверджують чутливість ціннісної структури до кризових подій. Зокрема, дослідження Р. Фішер та співавторів показали, що під час пандемії COVID-19 посилюються орієнтації на безпеку й відповідальність, тоді як прагнення до новизни зменшилося [11]. Подібні результати отримані й у багатокраїнових вибірках молоді [9]. Це свідчить про універсальність механізмів адаптації ціннісної сфери.

У вітчизняних дослідженнях особлива увага приділяється громадянським і патріотичним цінностям, які посилюються в умовах воєнних подій [2; 8]. Для студентів важливими стають свобода, гідність, взаємодопомога та відповідальність за спільне майбутнє. Така трансформація має не лише захисний, а й консолідаційний характер.

Порівняльний аналіз українських і зарубіжних досліджень показує спільну тенденцію: у кризових умовах зростає значущість колективістичних орієнтацій, пов'язаних із підтримкою та солідарністю [9; 16]. Водночас зберігається потреба в автономії та самореалізації, що є характерним для студентського віку.

Окрему роль у формуванні нової ціннісної структури відіграє університетське середовище. Заклади вищої освіти виступають простором соціалізації, де відбувається осмислення подій і формування активної громадянської позиції. Освітній процес, участь у волонтерських ініціативах і професійне самовизначення сприяють закріпленню просоціальних цінностей [5].

Психологічні механізми адаптації до соціальних змін пов'язані з розвитком резильєнтності та життєстійкості. Дослідники зазначають, що наявність чітких життєвих орієнтирів підвищує здатність особистості долати стресові ситуації [4; 6]. Смисложиттєві орієнтації виконують стабілізуючу функцію, забезпечуючи внутрішню цілісність.

Важливим ресурсом збереження ціннісної стабільності є соціальна підтримка. Взаємодія з однолітками, родиною та академічною спільнотою сприяє відновленню відчуття безпеки та зменшенню тривожності. За даними сучасних досліджень, колективні форми діяльності посилюють відчуття приналежності та зміцнюють гуманістичні орієнтації [9; 16].

Водночас соціальні зміни можуть мати суперечливий вплив. Поряд із посиленням моральних і громадянських цінностей можливе зростання прагматичних установок, пов'язаних із матеріальною стабільністю та особистою вигодою. Це зумовлює багатовекторність трансформацій у ціннісній сфері студентів.

Таким чином, соціальні зміни не лише змінюють ієрархію цінностей, а й активізують процес їхнього переосмислення. Для сучасної молоді характерним є поєднання орієнтації на безпеку та стабільність із прагненням до самореалізації й професійного розвитку. Саме ця подвійність відображає специфіку ціннісної трансформації в умовах сучасних викликів.

Аналіз трансформації цінностей молоді дозволяє виокремити дві основні моделі змін: поступову та кризову. Поступова модель пов'язана з еволюційними соціальними процесами – модернізацією, цифровізацією, інтеграцією у світовий простір. У цьому випадку зміни відбуваються повільно, без різких зрушень у структурі ціннісних пріоритетів [12; 13]. Молодь адаптується до нових умов через поступове розширення світогляду та переосмислення життєвих орієнтирів.

Кризова модель, навпаки, передбачає різке зміщення ціннісних акцентів під впливом екстремальних подій. У періоди соціальної нестабільності посилюється значущість безпеки, підтримки та відповідальності, тоді як орієнтація на ризик і новизну зменшується [11; 14]. Такі зміни можуть відбуватися досить швидко, особливо у молодіжному середовищі, яке є більш чутливим до зовнішніх викликів.

Водночас дослідники наголошують, що трансформація цінностей не означає їх повного руйнування. Швидше йдеться про зміну ієрархії та переакцентування значущості окремих компонентів [15]. Базові гуманістичні орієнтації можуть зберігатися, набуваючи нового змісту в конкретних соціальних умовах.

Узагальнюючи результати сучасних досліджень, можна виділити кілька чинників, що найбільше впливають на ціннісні зміни молоді:

- соціальна нестабільність та воєнні події;
- економічна невизначеність;
- освітнє середовище;
- інформаційний простір і медіа;
- міжособистісна взаємодія та соціальна підтримка [2; 8; 11].

Особливої уваги заслуговує роль освіти як простору осмислення соціальних процесів. Університет не лише передає знання, а й формує світоглядні орієнтири, сприяє розвитку критичного мислення та громадянської позиції [5]. Саме в студентському середовищі відбувається інтеграція особистісних і суспільних цінностей.

Психологічний аспект трансформації цінностей пов'язаний із процесом самовизначення. У юнацькому віці особистість активно формує професійну ідентичність, співвідносить власні переконання з майбутніми життєвими планами. Зміни в соціальному контексті можуть або ускладнювати цей процес, або, навпаки, стимулювати глибше осмислення життєвих цілей [6].

Таким чином, трансформація цінностей сучасної студентської молоді має складний і багатовимірний характер. Вона поєднує адаптивні реакції на зовнішні виклики та внутрішні процеси особистісного розвитку. У структурі цінностей простежується баланс між орієнтацією на безпеку й прагненням до самореалізації, що відображає специфіку сучасного соціального контексту.

Підсумовуючи, можна зазначити, що соціальні зміни виступають не лише зовнішнім чинником, а й каталізатором внутрішнього переосмислення життєвих пріоритетів. Для студентської молоді цей процес є особливо значущим, оскільки саме в цей період закладаються основи майбутньої професійної та особистісної траєкторії.

Джерела та література:

1. Бех І. Д. Вибрані наукові праці. Виховання особистості. Чернівці : Букрек, 2015. 640 с.
2. Бирик Д. Д. Ціннісні орієнтації учнівської молоді України в умовах воєнного стану. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2022. № 26. С. 23–37.
3. Боришевський М.Й. Дорога до себе. Від основ суб'єктності до вершин духовності. Київ : Академвидав, 2010. 158 с.
4. Лозова О. М. Трансформація ціннісних орієнтацій української молоді в умовах війни. *Психологія і суспільство*. 2023. № 1. С. 45–56.
5. Москаленко О. В. Динаміка ціннісних та смисложиттєвих орієнтацій студентів технічних спеціальностей. *Вісник НТУУ КПІ : Філософія. Психологія. Педагогіка*. 2015. № 3 (45). С. 86–91.
6. Панок В. Г., Рудь Г. В. Психологія життєвого шляху особистості : монографія. Київ : Ніка-Центр, 2006. 280с.
7. Поліщук В. М. Вікові кризи в підлітковому і юнацькому віці: базові симптомокомплекси : монографія. Суми, 2012. 478 с.
8. Христенко О. Цінності української молоді в часі війни. *Медична освіта*. 2022. № 2. С. 82–87.
9. Шепелюк В. М. Застосування медіатехнологій як мотивація здібностей у студентів до навчання. Режим доступу до ресурсу: <http://www.univerua.rv.ua/VNS1/Shepeluk V.M.pdf>.
10. Ahn J. S., Cheong Y. How do adolescents' intrinsic and extrinsic values develop? *Journal of Research on Adolescence*. 2022. Vol. 32. P. 45–60. DOI: 10.1111/jora.12657.
11. Fischer R., Karl J. Values and COVID-19 worries. *Personality and Individual Differences*. 2021. Vol. 180. 110990. DOI: 10.1016/j.paid.2021.110990.
12. Hofstede G. Culture's Consequences. 2nd ed. Thousand Oaks : Sage, 2001. 596 p.

13. Inglehart R. The Silent Revolution. Princeton: Princeton University Press, 1977. 482 p.
14. Schwartz Sh. H. Universals in the content and structure of values. *Advances in Experimental Social Psychology*. 1992. Vol. 25. P. 1–65. DOI: 10.1016/S0065-2601(08)60281-6.
15. Schwartz Sh. H. et al. Refining the theory of basic individual values. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2012. Vol. 103(4). P. 663–688. DOI: 10.1037/a0029393.
16. Triandis H. C. Individualism and Collectivism. Boulder, CO : Westview Press, 1995. 259 p.

Кульчицька Анна

Волинський національний університет імені Лесі Українки,
кандидат психологічних наук, доцент
Kulchucka.Anna@vnu.edu.ua

Верхівська Оксана

Волинський національний університет імені Лесі Українки,
здобувач освіти ОС Магістр ННІО

ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ РОЗВИТКУ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ПІДЛІТКІВ У ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Проблема розвитку саморегуляції у підлітковому віці набуває особливої актуальності в умовах сучасних освітніх викликів. Відмінності у рівні автономії, здатності до планування та самоконтролю пояснюються впливом комплексу психологічних детермінант – внутрішніх і зовнішніх чинників формування регуляторних механізмів.

У сучасній психології саморегуляція розглядається як багаторівнева система, що формується під впливом особистісних ресурсів і соціального контексту. Б. Циммерман підкреслював, що саморегульоване навчання залежить не лише від когнітивних умінь, а й від мотивації, віри у власні можливості та якості зворотного зв'язку [12].

Однією з ключових внутрішніх детермінант виступає самоефективність. А. Бандура довів, що переконання у власній спроможності досягати результатів визначає наполегливість і рівень зусиль у складних ситуаціях [6]. Низька віра у власні сили спричиняє уникання труднощів і зниження регуляторної активності.

Не менш значущою є емоційна регуляція. Дж. Гросс наголошував, що когнітивна переоцінка та контроль емоцій забезпечують збереження продуктивності у стресових умовах [7]. Н. Гарнефські та В. Край встановили, що використання адаптивних когнітивних стратегій пов'язане з кращою психологічною адаптацією та вищою академічною успішністю [9].

Важливу роль відіграє рефлексія, яка забезпечує усвідомленість дій та корекцію поведінки [3]. Інтегративною характеристикою виступає резильєнтність. Дослідження Р. Артуч-Гарде та колег підтверджують, що психологічна стійкість підсилює саморегуляцію навіть у несприятливих умовах [4].

Отже, до внутрішніх детермінант належать самоефективність, емоційна гнучкість, рефлексивність, резильєнтність і мотиваційна спрямованість.

Саморегуляція формується у процесі соціальної взаємодії. Г. Зімет та співавтори довели, що сприйняття соціальної підтримки позитивно впливає на психологічну адаптацію підлітків [11]. Підтримка з боку сім'ї та однолітків зміцнює ресурси самоконтролю.

Вагомим чинником є освітнє середовище. Згідно з даними ОЕСР, соціально-емоційні навички активно формуються у навчальному контексті [10]. Концепція Нової української школи також акцентує на розвитку компетентності «уміння вчитися», що безпосередньо пов'язано із саморегуляцією [2].

Б. Циммерман підкреслював, що навчальне середовище, яке стимулює постановку власних цілей і рефлексію, сприяє формуванню регуляторної автономії [12]. Учитель, який демонструє організованість і емоційну стабільність, стає моделлю регуляторної поведінки.

Таким чином, розвиток саморегуляції визначається взаємодією внутрішніх ресурсів і зовнішніх умов. Їх інтеграція формує індивідуальну траєкторію становлення регуляторної компетентності підлітка.

Узагальнення теоретичних і емпіричних джерел дозволяє запропонувати інтеграційну модель психологічних детермінант розвитку саморегуляції підлітків. В її основі – взаємодія трьох груп чинників: мотиваційно-особистісних, емоційно-регуляторних і соціально-середовищних.

До мотиваційно-особистісного блоку належать самоефективність, самооцінка та цілеспрямованість. Згідно з положеннями соціально-когнітивної теорії, саме віра у власні можливості визначає активність, наполегливість і здатність до подолання труднощів [6]. Підліток із високим рівнем самоефективності частіше обирає складні завдання та зберігає зусилля у ситуації невдачі.

Емоційно-регуляторний блок включає здатність до когнітивної переоцінки, контроль імпульсів та гнучкість використання стратегій [7]. Дослідження підтверджують, що адаптивні способи регуляції емоцій пов'язані з нижчим рівнем тривожності та кращими показниками психічного здоров'я [9]. Отже, емоційна компетентність виступає важливою умовою стабільної регуляторної поведінки.

Соціально-середовищний блок охоплює сприйняття соціальної підтримки, стиль педагогічної взаємодії та психологічну безпеку освітнього середовища. Г. Зімет та ін. довели, що підтримка з боку сім'ї та друзів підсилює відчуття впевненості та сприяє адаптації [11]. Дані міжнародних досліджень ОЕСР свідчать, що соціально-емоційні навички, сформовані у школі, прямо пов'язані з успішністю та благополуччям учнів [10].

Таким чином, саморегуляція виступає результатом взаємодії внутрішніх ресурсів і зовнішніх умов. Її розвиток має циклічний характер: позитивний досвід діяльності підсилює самоефективність, що, своєю чергою, стимулює подальший розвиток регуляторних стратегій [12].

Особливого значення саморегуляція набуває в контексті психологічного благополуччя. У межах ресурсного підходу вона розглядається як механізм підтримки особистісної стійкості та життєздатності [1; 5]. Підлітки з розвиненою саморегуляцією демонструють нижчий рівень емоційного виснаження та кращу адаптацію до стресових умов.

Крім того, саморегуляція безпосередньо пов'язана з академічною успішністю. Метадослідження А. Дент і А. Кьонка підтвердило стійкий зв'язок між регуляторними стратегіями та навчальними досягненнями у різних вікових групах [8]. Учні, які вміють планувати, контролювати власну діяльність і рефлексувати результати, досягають вищих освітніх показників.

Отже, інтеграційна модель дозволяє розглядати саморегуляцію як центральний механізм, що поєднує особистісні ресурси та соціальний контекст і забезпечує психологічне благополуччя та успішність підлітків. Розвиток регуляторної компетентності у шкільному середовищі виступає важливою умовою формування автономної, відповідальної та психологічно стійкої особистості.

Отже, результати проведеного дослідження дають підстави стверджувати, що розвиток саморегуляції підлітків є складним і багатовимірним процесом, який визначається взаємодією внутрішніх психологічних ресурсів і умов освітнього середовища. Саморегуляція виступає важливим механізмом забезпечення психологічного благополуччя та академічної успішності, а її цілеспрямований розвиток у школі сприяє формуванню автономної, відповідальної та стійкої до труднощів особистості. Отримані висновки підтверджують доцільність подальшого вивчення психологічних детермінант саморегуляції та впровадження програм розвитку регуляторної компетентності в освітню практику.

Джерела та література:

1. Кокун О.М., Мельничук Т.І. Резилієнс-довідник : практичний посібник. Київ : Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2023. 25 с.
2. Концепція Нової української школи (оновлена редакція). Міністерство освіти і науки України. <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
3. Павелків Р.В. Криза підліткового віку та підходи до її аналізу. Вікова психологія. <https://westudents.com.ua/glavy/75327-83-kriza-pdltkovogo-vku-ta-pdhodi-do-analzu.html>
4. Artuch-Garde R., González-Torres M. D. C., de La Fuente, J., Vera, M. M., Fernández-Cabezas, M., & López-García, M. Relationship between resilience and self-regulation: a study of Spanish youth at risk of social exclusion. *Frontiers in Psychology*. 2017. Vol. 8. P. 612. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00612>
5. Azpiazu L., et al. Social support, self-concept and resilience as protectors of school adjustment problems: A structural equation model. *School Mental Health*. 2024. <https://doi.org/10.1007/s12310-024-09736-9>
6. Bandura A. Self-Efficacy: The Exercise of Control. New York : W. H. Freeman, 1997. 604 p. <https://www.worldcat.org/title/35126234>
7. Cross C. P., Copping L. T., & Campbell, A. Sex differences in impulsivity: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*. 2011. Vol. 137(1). P. 97–130.

8. Dent A. L., & Koenka A. C. *Educational Psychology Review*. 2016. Vol. 28. P. 425–474.

9. Garnefski N., & Kraaij V. Relationships between cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms: A comparative study of five specific samples. *Personality and Individual Differences*. 2006. Vol. 40(8). P. 1659–1669.

10. OECD. *Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills*. Paris : OECD Publishing, 2021. <https://www.oecd.org/education/beyond-academic-learning-92a11084-en.htm>

11. Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G., & Farley, G. K. The Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Journal of Personality Assessment*. 1988. Vol. 52. P. 30–41. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5201_2

12. Zimmerman, B. J. Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*. 2002. Vol. 41. P. 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

Кульчицька Анна

Волинський національний університет імені Лесі Українки,
кандидат психологічних наук, доцент
Kulchucka.Ann@vnu.edu.ua

Микитин Ігор

Волинський національний університет імені Лесі Українки,
здобувач освіти ОС Магістр ННІНО
givian@ukr.net

ПСИХОЛОГІЧНІ РЕСУРСИ ЕМОЦІЙНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Студентська молодь у сучасній психології розглядається як специфічна соціально-вікова група, що перебуває на етапі активного особистісного, емоційного та професійного становлення. У цей період формуються життєві цілі, ціннісні орієнтації та індивідуальні способи емоційного реагування, що зумовлює підвищену чутливість студентів до чинників емоційного благополуччя [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8].

Студентський вік поєднує характеристики юнацького та раннього дорослого періодів, що створює суперечливі умови розвитку психологічних ресурсів. З одного боку, студенти вже здатні до рефлексії та усвідомлення власних переживань, з іншого – ще перебувають у процесі формування ідентичності та системи самопідтримки [7]. Це робить проблему емоційного благополуччя особливо актуальною саме для цієї вікової групи.

Дослідження Е. Дінера та його послідовників засвідчують, що у молодому віці рівень суб'єктивного та емоційного благополуччя є нестабільним і схильним до коливань [9]. Для студентів характерні як позитивні емоційні підйоми, пов'язані з новими соціальними можливостями, так і періоди зниження емоційного стану, зумовлені навчальним навантаженням, невизначеністю майбутнього та соціальними порівняннями.

Емоційне благополуччя студентської молоді формується у взаємодії індивідуально-психологічних особливостей та соціального контексту

навчання. Високі вимоги освітнього середовища актуалізують роль психологічних ресурсів як чинників, що забезпечують збереження емоційної рівноваги та здатність адаптуватися до навчальних і життєвих викликів [8].

У сучасних психологічних дослідженнях емоційне благополуччя дедалі частіше розглядається крізь призму ресурсного підходу, відповідно до якого здатність особистості підтримувати позитивний емоційний стан залежить від наявності та розвитку психологічних ресурсів [4; 5; 8; 9]. У студентському віці ці ресурси виконують адаптаційну та захисну функції, сприяючи подоланню навчального стресу й емоційної напруги.

Згідно з теорією збереження ресурсів С. Гобфолла, психологічні ресурси відіграють ключову роль у збереженні психоемоційної рівноваги в умовах підвищених вимог і хронічного стресу [10]. Для студентської молоді такими ресурсами насамперед виступають резильєнтність, загальна самоефективність і соціальна підтримка, які дозволяють ефективніше реагувати на труднощі навчального та особистісного характеру.

Резильєнтність розглядається як здатність особистості адаптуватися до складних життєвих обставин і відновлювати емоційну рівновагу після стресових подій [4]. У студентському середовищі резильєнтність сприяє збереженню емоційної стабільності навіть за умов інтенсивного навчального навантаження.

Не менш важливим психологічним ресурсом є загальна самоефективність, яка відображає впевненість особистості у власних можливостях успішно діяти в складних ситуаціях [1; 2]. Високий рівень самоефективності пов'язаний із більш позитивним емоційним фоном, активною позицією у вирішенні проблем і зниженням рівня тривожності [3]. Для студентської молоді це має особливе значення, оскільки навчальний процес часто супроводжується ситуаціями оцінювання та невизначеності.

Соціальна підтримка також розглядається як важливий зовнішній психологічний ресурс, що сприяє підтримці емоційного благополуччя [6]. Дослідження показують, що сприймана підтримка з боку родини, друзів і значущих інших осіб знижує інтенсивність негативних емоційних переживань і підвищує рівень суб'єктивного благополуччя студентів [7].

Таким чином, психологічні ресурси виступають важливими детермінантами емоційного благополуччя студентської молоді, забезпечуючи адаптацію до вимог освітнього середовища та підтримку позитивного емоційного стану.

Освітнє середовище закладу вищої освіти виступає важливим соціально-психологічним контекстом формування емоційного благополуччя студентської молоді. У наукових дослідженнях наголошується, що характер навчального процесу, стиль педагогічної взаємодії та рівень соціальної підтримки в студентському середовищі суттєво впливають на психологічний стан здобувачів освіти.

Аналіз психологічних ресурсів засвідчив, що резильєнтність, загальна самоефективність і соціальна підтримка в цілому сформовані на помірному рівні, проте характеризуються значною індивідуальною варіативністю.

Студенти з вищими показниками психологічних ресурсів демонструють більш сприятливий емоційний фон, тоді як їх дефіцит пов'язаний зі зростанням негативних емоційних переживань.

Таким чином, результати теоретичного аналізу підтверджують важливу роль психологічних ресурсів у підтримці емоційного благополуччя студентської молоді та обґрунтовують необхідність впровадження ресурсно орієнтованих підходів у системі психологічного супроводу закладів вищої освіти.

Джерела та література:

1. Воробйова О. М. Адаптаційні труднощі студентів-першокурсників та шляхи їх психологічного подолання. *Психологічний часопис*. 2021. № 1. С. 44–52.
2. Гончаренко Н. В. Психологічні ресурси студентів у процесі професійної підготовки. *Наукові записки НаУКМА. Серія «Психологія»*. 2023. Т. 6. С. 52–60.
3. Денисенко О. М. Емоційне благополуччя студентської молоді як чинник професійного становлення. *Психологія і особистість*. 2022. № 2. С. 101–110.
4. Добрянська О. М. Емоційна саморегуляція як фактор психологічних ресурсів студентської молоді. *Науковий вісник ХДУ*. 2021. № 3. С. 55–63.
5. Карамушка Л. М., Бондарчук О. І. Психологічне благополуччя учасників освітнього процесу в умовах соціальних змін. *Організаційна психологія. Економічна психологія*. 2021. № 1 (22). С. 7–18.
6. Кокун О. М. Психологічна адаптація студентів до навчання у закладі вищої освіти. *Актуальні проблеми психології*. 2020. Т. VII. Вип. 49. С. 74–84.
7. Литвиненко О. Д. Психологічні особливості емоційного стану студентської молоді в умовах навчального навантаження. *Психологія і особистість*. 2021. № 2. С. 112–121.
8. Пуденко І. В. Теорії та моделі суб'єктивного благополуччя особистості. *Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету. Серія: Психологія*. 2020. Вип. 9. С. 23–31. https://journals.cusu.in.ua/index.php/psychology/article/download/595/563/1122?utm_source=chatgpt.com
9. Diener E. Subjective well-being. *Psychological Bulletin*. 1984. Vol. 95, № 3. P. 542–575.
10. Hobfoll S. E. Conservation of resources theory: Its implication for stress, health, and resilience. *The Oxford Handbook of Stress, Health, and Coping*. Oxford University Press. 2011. P. 127–147.

Ловіцька Вероніка

Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара,
студентка 4 курсу, спеціальність «Психологія»
lovitskayavera@gmail.com

ОСОБЛИВОСТІ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Агресивна поведінка у дітей дошкільного віку є складним психолого-педагогічним явищем, що проявляється у взаємодії з оточенням. У цей період формуються основи емоційної саморегуляції та соціальної поведінки, тому прояви агресії потребують уваги дорослих. Як відзначає С. В. Березка,

термін «агресивна поведінка» є більш «вузьким» і є однією з форм реагування на різноманітні несприятливі у фізичному та психічному плані життєві ситуації. Форми реагування можна класифікувати в залежності від типів агресії» [1, с. 85]. Це означає, що агресія у дитини часто не є самостійним явищем, а виступає реакцією на внутрішній дискомфорт чи труднощі у спілкуванні.

У дітей дошкільного віку агресивна поведінка найчастіше має ситуативний характер і виникає під впливом конкретних обставин. Дитина ще не володіє достатнім рівнем розвитку мовлення, емоційного контролю та навичок конструктивного вирішення конфліктів, тому нерідко використовує агресію як доступний спосіб самовираження. У ситуації, коли дитина не може словами пояснити свої почуття або досягти бажаного, вона вдається до фізичних чи словесних дій, які завдають шкоди іншим або предметному середовищу [2].

Одним із найпоширеніших проявів є фізична агресія. Вона включає удари, штовхання, кусання, щипання, дряпання, кидання предметів, руйнування іграшок чи навмисне псування речей. Такі дії зазвичай спостерігаються у конфліктах через іграшки, місце в грі, увагу вихователя або бажання бути першим. Наприклад, дитина може вдарити однолітка, якщо той не дає їй бажану річ, або штовхнути іншого, намагаючись зайняти провідну позицію у грі. Фізична агресія є більш характерною для хлопчиків, хоча може спостерігатися і в дівчаток [2; 3].

Іншим поширеним видом виступає вербальна агресія, яка проявляється через крики, образливі слова, погрози, насмішки, сварки, грубий тон, звинувачення або демонстративну відмову спілкуватися. У дошкільному віці дитина поступово засвоює мовні засоби впливу на інших, тому словесна агресія часто стає альтернативою фізичним діям. Наприклад, дитина може кричати на однолітка, обзивати його чи лякати, щоб домогтися свого. Дівчатка частіше використовують саме вербальні способи агресивної поведінки, що пов'язано з особливостями соціалізації та швидшим розвитком мовлення [3].

Особливе місце займає інструментальна агресія, коли агресивні дії використовуються для досягнення мети. Дитина не прагне навмисно завдати шкоди, а лише хоче отримати бажане: відштовхує іншого, забирає іграшку або заважає грі суперника. Такий вид агресії часто спостерігається у молодших дошкільників через егоцентричність мислення та недостатнє розуміння потреб інших [1].

У поведінці дошкільників можна виділити реактивну агресію, яка виникає як відповідь на образ, загрозу, заборону чи несправедливість. Якщо дитину не прийняли до гри, покарали або позбавили бажаного, вона може відреагувати гнівом, сльозами, криком чи фізичним нападом. Така форма агресії пов'язана з імпульсивністю та незрілістю емоційної сфери та є найбільш типовою для дошкільного віку [1; 2].

Тобто у більшості випадків агресивна поведінка дошкільників не є спланованою, а виникає ситуативно під впливом зовнішніх обставин або внутрішнього напруження. Вона може бути пов'язана з прагненням

захистити себе, отримати бажане чи зайняти провідну позицію у грі. Без належного виховного впливу такі прояви можуть закріплюватися у поведінці дитини та ускладнювати спілкування з однолітками [2].

Прояви агресії часто супроводжуються емоційними реакціями: дратівливістю, гнівом, образливістю, впертістю чи істериками. Діти можуть плакати, кидати речі, протестувати проти вимог дорослих або проявляти приховану агресію через ігнорування чи псування речей. Це свідчить про труднощі емоційної саморегуляції та потребує корекції. Важливим середовищем прояву агресії є дитячий колектив. У спілкуванні з однолітками дитина вчиться співпрацювати й розв'язувати конфлікти. Якщо ці навички недостатньо сформовані, агресія стає способом самоствердження. Агресивні діти часто мають труднощі адаптації та частіше відкидаються ровесниками [3].

Прояви агресії значною мірою залежать від сімейного середовища. Конфлікти, жорсткі покарання, байдужість або вседозволеність сприяють формуванню агресивної поведінки. Дитина переносить засвоєні вдома моделі реагування у спілкування з іншими. Поодинокі агресивні реакції у дошкільному віці не завжди свідчать про порушення розвитку, однак часті й стійкі прояви, що заважають грі та спілкуванню, потребують психологічної та педагогічної допомоги [2; 3].

Отже, особливості агресивної поведінки у дітей дошкільного віку полягають у її ситуативності, імпульсивності та залежності від рівня розвитку соціальних і комунікативних навичок. Вона виникає як реакція на конфлікти чи фрустрацію і проявляється у різних формах. Така поведінка значною мірою зумовлена впливом сімейного та соціального середовища.

Джерела та література:

1. Березка С. В. Причини та види агресивної поведінки особистості. «*Young Scientist*». 2017. №9. С. 85-89. URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2017/9/20.pdf> (дата звернення: 12.04.2026).
2. Ляшенко О. А., Остапенко О. В. Особливості вияву агресивної поведінки у дітей старшого дошкільного віку. *Габітус*. 2022. №39. С. 118-124. URL: <https://habitus.od.ua/journals/2022/39-2022/21.pdf> (дата звернення: 12.04.2026).
3. Мицкан Т. С. Агресивна поведінка дітей дошкільного віку: причини виникнення та профілактика: дис. ... кандидата психол. наук: 19.00.07 / Мицкан Тетяна Степанівна. Івано-Франківськ, 2013. 239 с. URL: https://theses.oa.edu.ua/DATA/18/%D0%9C%D0%B8%D1%86%D0%BA%D0%B0%D0%BD%20_dis.pdf (дата звернення: 12.04.2026).

Маслій Наталія

Волинський національний університет імені Лесі Українки,
здобувач освіти ОС Магістр ННІНО
maslijnatasha1988@gmail.com

Коць Михайло

Волинський національний університет імені Лесі Українки,
кандидат психологічних наук, доцент
kotsmo67@gmail.com

ФЕНОМЕН КРИЗИ СЕРЕДИНИ ЖИТТЯ В СИСТЕМІ РОЗВИТКУ ДОРΟΣЛОЇ ОСОБИСТОСТІ

Середина життя посідає особливе місце у загальній структурі життєвого шляху людини, адже саме в цей період відносна зовнішня впорядкованість часто поєднується з внутрішнім відчуттям потреби у змінах. Для багатьох дорослих цей етап стає часом глибшого самоаналізу, коли виникає необхідність осмислити власний життєвий досвід, оцінити досягнуте та переглянути раніше сформовані цінності й смислові орієнтири. У психологічній науці середина життя розглядається як нормативний етап розвитку дорослої особистості, що супроводжується зростанням рефлексивності, переоцінкою життєвих результатів і внутрішнім переглядом життєвих пріоритетів [2; 11; 12].

Як підкреслював Е. Еріксон, дорослий вік пов'язаний із необхідністю розв'язання ключових екзистенційних завдань, насамперед із вибором між продуктивністю та стагнацією. Саме в середині життя це протиріччя набуває особливої гостроти, оскільки людина змушена співвідносити власний внесок у життя з відчуттям реалізованості та значущості прожитих років [11]. У такому контексті криза середини життя постає не як випадковий збій психологічної рівноваги, а як закономірний етап розвитку, що вказує на потребу внутрішньої перебудови та оновлення життєвих орієнтирів.

Д. Левінсон, аналізуючи розвиток дорослої особистості, розглядав середину життя як період переходу, у межах якого людина неминуче стикається з необхідністю порівняти свої ранні життєві очікування з реально прожитим досвідом [12].

Вітчизняні психологи також підкреслюють, що криза середини життя має складну внутрішню природу й безпосередньо пов'язана з потребою осмислення власного життєвого шляху. Зокрема, Т. Титаренко зазначала, що кризові переживання у дорослому віці виникають унаслідок порушення цілісності життєвого світу особистості та вимагають активної внутрішньої роботи, спрямованої на смислову інтеграцію набутого досвіду [8; 9]. У цьому контексті криза середини життя постає не стільки як реакція на зовнішні події, скільки як сигнал глибинних внутрішніх змін, що визрівають у структурі особистості.

Однією з провідних психологічних характеристик цього періоду є загострене усвідомлення плинності часу. Людина починає гостріше

відчувати обмеженість власних життєвих ресурсів і неминучість завершеності життя, що актуалізує екзистенційні питання сенсу існування, відповідальності за зроблений вибір і подальший напрям життєвого шляху [10]. Саме ці переживання часто стають фоном для внутрішнього перегляду життєвих цілей і пріоритетів.

Попри зовнішню впорядкованість і соціальну успішність, життя дорослої людини в цей період може супроводжуватися внутрішнім відчуттям втрати автентичності або незадоволеності рівнем власної життєвої реалізації. Зовнішнє благополуччя не завжди узгоджується з внутрішнім переживанням сенсу життя, що посилює внутрішній дискомфорт і сприяє загостренню кризових переживань.

Водночас у наукових дослідженнях наголошується, що криза середини життя не має єдиного універсального сценарію перебігу. Її характер значною мірою визначається індивідуальними особливостями особистості, попереднім життєвим досвідом, соціальним контекстом та рівнем розвитку внутрішніх ресурсів [6]. Для одних осіб цей період проходить у формі поступового й відносно спокійного переосмислення життєвих пріоритетів, тоді як для інших він супроводжується інтенсивними емоційними переживаннями, почуттям екзистенційної порожнечі або зниженням психологічного благополуччя.

Як зазначала Т. Титаренко, кризові переживання не обмежуються окремими емоційними реакціями, а становлять складний внутрішній процес особистісної роботи, спрямованої на переосмислення життєвого досвіду та відновлення смислової цілісності життя [8]. Переживання кризи середини життя передбачає активне осмислення власного життєвого шляху, інтеграцію суперечливих почуттів і формування нових життєвих орієнтирів, які відповідають актуальним потребам розвитку.

Отже, криза середини життя постає як нормативний, але водночас глибоко індивідуальний етап розвитку дорослої особистості. Вона пов'язана з переоцінкою життєвих досягнень, трансформацією смислових орієнтацій і загостренням екзистенційних питань. Характер її перебігу значною мірою визначається тим, якими особистісними ресурсами володіє людина та наскільки вона здатна залучати їх для конструктивного переживання кризового періоду.

Психологічні прояви кризи середини життя мають багатовимірний характер і охоплюють емоційну, когнітивну та поведінкову сфери особистості. Вони не завжди є чітко окресленими й часто розгортаються поступово, що ускладнює їх своєчасне усвідомлення як цілісного кризового процесу. Дослідники звертають увагу на те, що саме латентність і тривалість у часі відрізняють кризу середини життя від інших вікових криз, які зазвичай мають більш виразні часові межі та чіткі етапи початку й завершення [2].

На емоційному рівні криза середини життя нерідко супроводжується зростанням тривожності, внутрішньою напруженістю, відчуттям незадоволеності власним життям або загальним зниженням психологічного тону. Людина може переживати сум, розчарування, відчуття втрати чи

невизначеності щодо майбутнього. Як зазначає Л. Сердюк, у цей період часто знижується суб'єктивне відчуття психологічного благополуччя, особливо за умови недостатньої сформованості особистісних ресурсів [6]. Водночас такі емоційні стани зазвичай не мають клінічного характеру, а радше відображають процес внутрішньої перебудови та потребу в глибшому психологічному осмисленні власного життєвого досвіду.

Когнітивні зміни, характерні для кризи середини життя, передусім пов'язані з активізацією рефлексивних процесів. У цей період особистість починає більш критично оцінювати власні життєві рішення, аналізувати попередній досвід і співвідносити його з нереалізованими можливостями та альтернативними життєвими сценаріями. Така когнітивна робота сприяє перегляду життєвих цілей і смислових орієнтирів, але водночас може супроводжуватися внутрішніми сумнівами й коливаннями.

Поведінкові прояви кризи середини життя є менш однозначними й значною мірою зумовлюються індивідуальними особливостями особистості та конкретним життєвим контекстом. У ряді випадків вони можуть виявлятися у формі різких життєвих змін, зокрема зміни професійної діяльності, стилю життя або системи міжособистісних стосунків. Водночас слід підкреслити, що сам по собі факт змін не може розглядатися як показник деструктивного чи конструктивного перебігу кризи. Вирішальне значення має їхній психологічний зміст, внутрішня мотивація та спрямованість на особистісний розвиток або, навпаки, на уникнення внутрішніх труднощів [8].

Важливим напрямом теоретичного аналізу є розмежування кризи середини життя з іншими кризовими періодами дорослості. На відміну від криз раннього дорослого віку, які переважно пов'язані з формуванням професійної, сімейної та соціальної ідентичності, криза середини життя має більш виразне екзистенційне забарвлення. Як зазначав В. Франкл, у цей період у фокусі внутрішніх переживань опиняються не стільки питання самовизначення у площині ролей і статусів, скільки глибинні запити щодо сенсу прожитого життя, доцільності подальшого існування та цінності власного життєвого шляху [10]. Саме спрямованість на смислове переосмислення робить кризу середини життя особливо значущою з позицій особистісного розвитку.

Водночас у наукових дослідженнях наголошується, що криза середини життя не є виключно деструктивним явищем. За наявності достатніх внутрішніх ресурсів вона може виконувати функцію точки переходу до нового етапу особистісного розвитку, який характеризується зростанням внутрішньої свободи, психологічної зрілості та автентичності [1; 5]. У такому контексті кризові переживання не руйнують стабільність особистості, а, навпаки, створюють умови для її оновлення та внутрішнього збагачення.

Особливе значення у перебігу кризи середини життя має здатність особистості до саморефлексії та прийняття відповідальності за власний життєвий шлях. Як підкреслював В. Татенко, суб'єктна позиція особистості полягає у визнанні себе активним творцем і автором власного життя, навіть

у ситуаціях невизначеності, внутрішніх суперечностей і сумнівів [7]. Саме така позиція дозволяє людині не уникати кризового досвіду, а використовувати його як ресурс для подальшого розвитку.

Попри те, що період кризи середини життя може супроводжуватися значною внутрішньою напругою, він водночас містить у собі суттєвий потенціал особистісного зростання. Усвідомлення ролі внутрішніх ресурсів у цьому процесі є ключовим для розуміння можливостей конструктивного переживання кризового періоду. Це, своєю чергою, логічно зумовлює необхідність подальшого аналізу особистісних ресурсів як провідних чинників подолання життєвих криз і трансформації кризового досвіду в напрямі розвитку.

Переживання кризи середини життя не має одноманітного характеру й може набувати різних психологічних форм залежно від індивідуального життєвого досвіду, рівня особистісної зрілості та сформованості внутрішніх ресурсів. У сучасних психологічних дослідженнях дедалі частіше підкреслюється, що сам факт наявності кризових переживань ще не визначає їхніх наслідків; визначальним є те, яким чином особистість їх проживає, інтерпретує та інтегрує у власний життєвий досвід [8; 9].

У межах аналізу перебігу кризи середини життя умовно виокремлюють кілька типових варіантів. Один із них характеризується деструктивним переживанням, за якого кризовий період супроводжується тривалим емоційним виснаженням, зниженням життєвої активності та відчуттям безвиході. У таких випадках процес переосмислення життєвого досвіду або відбувається фрагментарно, або взагалі блокується, а увага людини зосереджується переважно на втратах і нереалізованих можливостях. Як зазначав П. Горностай, подібний перебіг кризи часто пов'язаний із ригідністю ціннісних орієнтацій та труднощами прийняття неминучих життєвих змін [3].

Інший варіант перебігу кризи середини життя можна визначити як адаптивний. У цьому випадку, попри емоційну напруженість, особистість зберігає відносну психологічну рівновагу й здатність функціонувати у звичних життєвих ролях. Кризові переживання не призводять до глибокої дезорганізації, а сприймаються як тимчасовий етап, що потребує корекції окремих життєвих рішень. Такий тип перебігу частіше спостерігається у осіб із розвиненими навичками саморегуляції та наявною соціальною підтримкою, однак не завжди супроводжується глибинними особистісними трансформаціями [6].

Найбільш психологічно значущим є конструктивний тип переживання кризи середини життя, який пов'язаний із глибоким переосмисленням життєвого досвіду та формуванням нових смислових орієнтирів. У цьому випадку криза розглядається не як загроза цілісності особистості, а як можливість оновлення життєвої позиції та переходу на новий рівень розвитку. За Т. Титаренко, конструктивне переживання кризових періодів передбачає активну внутрішню роботу, спрямовану на інтеграцію суперечливих переживань, прийняття власної життєвої історії та відповідальності за подальший вибір [8].

Визначальним чинником, що зумовлює тип перебігу кризи середини життя, є смисложиттєва сфера особистості. Як зазначала Т. Титаренко, збереження або відновлення життєвих смислів і відчуття суб'єктивної значущості власного життя відіграють провідну роль у конструктивному подоланні кризових періодів дорослості [8]. За відсутності чітких смислових орієнтирів кризовий стан може набувати затяжного характеру та супроводжуватися переживанням внутрішньої порожнечі, екзистенційної невизначеності й зниженням життєвої активності.

Не менш значущим чинником перебігу кризи середини життя є рівень суб'єктності особистості, тобто здатність усвідомлювати себе активним творцем власного життєвого шляху. Як підкреслював В. Татенко, саме суб'єктна позиція дозволяє людині не ухилятися від кризових переживань, а приймати на себе відповідальність за подальший життєвий вибір і напрям розвитку [7]. За наявності такої позиції навіть складні та суперечливі життєві обставини можуть бути інтегровані у позитивний досвід особистісного зростання та внутрішнього оновлення.

Вагому роль у перебігу кризи середини життя відіграють також ресурси життєстійкості й психологічного благополуччя. Емпіричні дослідження засвідчують, що особи з вищим рівнем життєстійкості здатні ефективніше витримувати ситуації невизначеності, зберігати внутрішню цілісність і сприймати кризу як закономірний етап розвитку, а не як завершення життєвих перспектив [4; 5]. Натомість дефіцит зазначених ресурсів підвищує ризик фіксації на негативних переживаннях, посилює почуття безпорадності та ускладнює вихід із кризового стану.

Отже, типологія перебігу кризи середини життя засвідчує її багатоваріантний характер. Деструктивний, адаптивний і конструктивний типи не є жорстко заданими або незмінними, а можуть трансформуватися залежно від поєднання внутрішніх і зовнішніх умов. Вирішальне значення у цьому процесі мають особистісні ресурси, рівень суб'єктності, сформованість смисложиттєвих орієнтацій і здатність до рефлексивного осмислення власного досвіду. Саме сукупність цих чинників визначає, чи стане криза середини життя джерелом стагнації та внутрішнього виснаження, чи, навпаки, перетвориться на поштовх до нового етапу особистісного розвитку.

Джерела та література:

1. Балл Г.О. Психологія життєтворчості особистості : монографія. Київ : Либідь, 2003. 352 с.
2. Ваукс А. В., Роджеро М. В. Психологія особистості. Київ : Либідь. 200. 384 с.
3. Горностай П.П. Соціально-психологічні аспекти ідентичності особистості. Соціальна психологія. 2012. № 4. С. 65–74.
4. Карамушка Л.М. Психологічне здоров'я особистості в умовах соціальних змін : монографія. Київ : Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2015. 318 с.
5. Савчин М.В. Духовний потенціал особистості : монографія. Івано-Франківськ : Місто НВ, 2010. 408 с.
6. Сердюк Л.З. Психологічне благополуччя особистості : монографія. Київ : Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2017. 320 с.

7. Татенко В.О. Психологія суб'єктності особистості : монографія. Київ : Либідь, 2006. 296 с.
8. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості у межах і за межами буденності. Київ : Либідь, 2003. 176 с.
9. Титаренко Т.М., Ларіна Т.О. Життєстійкість особистості: соціальна необхідність та безпека. Київ : Марич, 2009. 76 с.
10. Франкл В. Людина в пошуках справжнього сенсу / пер. з англ. Київ : Дух і Літера, 2016. 160 с.
11. Erikson E.H. Identity and the life cycle. New York : W.W. Norton & Company, 1980. 180 p.
12. Levinson D.J. The seasons of a man's life. New York : Knopf, 1978. 504 p.

Півнюк Марія

Волинський національний університет імені Лесі Українки,
здобувачка освіти ОС Магістр ННІНО
mawaprok89@gmail.com

ПСИХОЛОГІЧНІ РЕСУРСИ ОСОБИСТОСТІ ЯК ЧИННИК ПРОФІЛАКТИКИ ЕМОЦІЙНОГО ВИСНАЖЕННЯ СТУДЕНТІВ

Проблема емоційного виснаження у студентському віці набуває особливої актуальності в умовах зростання психоемоційного навантаження, інтенсифікації навчального процесу та соціальної нестабільності. Студентський період поєднує академічні вимоги, професійне самовизначення, адаптацію до нових соціальних ролей і високий рівень інформаційного тиску. У результаті тривалого напруження формується стан емоційної спустошеності, зниження мотивації та внутрішніх ресурсів [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8].

Сучасні дослідження дедалі частіше розглядають емоційне виснаження не лише як наслідок стресу, а як процес поступової втрати ресурсів особистості. У межах ресурсного підходу підкреслюється, що психологічне благополуччя залежить від здатності людини зберігати, відновлювати та примножувати власні ресурси [9]. Саме тому профілактика виснаження має ґрунтуватися не лише на зменшенні навантаження, а й на розвитку внутрішньої стійкості.

У вітчизняних дослідженнях психологічні ресурси визначаються як система особистісних і соціальних характеристик, що забезпечують адаптацію до складних умов [5]. О. Кокун акцентує на інтегративному характері ресурсів, які включають життєстійкість, резильєнтність, саморегуляцію та ціннісно-мотиваційні компоненти [3]. У студентському віці ці характеристики відіграють вирішальну роль, оскільки саме в цей період формується здатність до автономного прийняття рішень і відповідальності за власний розвиток.

Одним із ключових ресурсів є резильєнтність – здатність адаптуватися до труднощів без суттєвих втрат для психологічного благополуччя [4]. Вона забезпечує гнучкість реагування, оптимістичну інтерпретацію подій і

готовність до відновлення після невдач. Дослідження свідчать, що вищий рівень резильєнтності пов'язаний із нижчим рівнем емоційного виснаження та кращою академічною адаптацією.

Близьким за змістом ресурсом є життєстійкість, що поєднує залученість, контроль і прийняття виклику [8]. Особи з високою життєстійкістю схильні сприймати труднощі як можливість розвитку, а не як загрозу. Такий стиль інтерпретації подій зменшує інтенсивність стресових реакцій і запобігає формуванню хронічного виснаження.

Не менш важливим механізмом профілактики є емоційна саморегуляція. Здатність усвідомлювати власні переживання та керувати ними дозволяє своєчасно знижувати рівень напруження [1]. У межах транзакційної моделі стресу Р. Лазаруса і С. Фолкман [10] наголошується, що саме когнітивна оцінка ситуації визначає інтенсивність емоційної реакції та вибір способів подолання. Отже, розвиток саморегуляції прямо пов'язаний із профілактикою емоційного виснаження.

Водночас ефективність подолання стресу значною мірою залежить від копінг-стратегій. Проблемно-орієнтований копінг (планування, активне вирішення проблеми) асоціюється з нижчим рівнем виснаження, тоді як уникання та пасивність підсилюють ризик його формування. Таким чином, стиль реагування на труднощі виступає поведінковим проявом ресурсності особистості.

Отже, психологічні ресурси формують основу стійкості студента до стресових впливів і визначають характер переживання навчального навантаження. Їх системний розвиток може виступати ефективним напрямом профілактики емоційного виснаження.

Важливим інтегративним показником ресурсності особистості виступає психологічне благополуччя. У сучасній психології воно розглядається як багатовимірна структура, що охоплює емоційні, когнітивні та смислові аспекти функціонування особистості. Л. Карамушка, О. Креденцер, К. Терещенко та ін. підкреслюють, що психологічне благополуччя пов'язане не лише з відсутністю негативних станів, а з відчуттям внутрішньої гармонії, самореалізації та задоволеності життям [2]. У студентському віці саме ці показники визначають стійкість до академічного навантаження та здатність підтримувати мотивацію.

Смислова наповненість діяльності відіграє особливу роль у запобіганні емоційному виснаженню. За Т. Титаренко, переживання смислу виступає центральним регулятором особистісної активності та джерелом внутрішньої енергії [7]. Коли навчання сприймається як значуще та перспективне, рівень психоемоційного напруження знижується, а труднощі інтерпретуються як необхідні етапи професійного зростання. Втрата ж смислових орієнтирів корелює з апатією, емоційною спустошеністю та зниженням мотивації.

Соціальна підтримка є ще одним суттєвим ресурсом профілактики виснаження. Вона виконує буферну функцію, зменшуючи вплив стресових подій і підсилюючи відчуття безпеки [6]. Підтримка з боку родини, друзів і викладачів сприяє формуванню позитивної самооцінки та впевненості у власних можливостях. У контексті освітнього середовища важливим є не

лише академічний супровід, а й емоційна підтримка, що створює атмосферу довіри та відкритості.

З позиції ресурсного підходу С. Гобфолла [10] соціальна підтримка розглядається як зовнішній ресурс, який сприяє збереженню внутрішніх ресурсів особистості. Втрата підтримки або переживання соціальної ізоляції, навпаки, підвищує ризик емоційного виснаження. Отже, профілактика повинна передбачати не лише індивідуальні інтервенції, а й створення сприятливого освітнього середовища.

Сучасні інтегративні моделі ресурсності поєднують різні аспекти психологічної стійкості. Модель психологічного капіталу об'єднує оптимізм, надію, резильєнтність і самоефективність як взаємопов'язані компоненти позитивного функціонування. У межах цієї моделі підкреслюється, що саме поєднання кількох ресурсів забезпечує найвищий рівень адаптації.

Таким чином, психологічні ресурси не є ізольованими характеристиками, а утворюють цілісну систему, що забезпечує стійкість до емоційного виснаження. Їх розвиток має здійснюватися комплексно – через формування резильєнтності, життєстійкості, ефективних копінг-стратегій, підтримку соціального оточення та зміцнення психологічного благополуччя. Саме така інтегративна модель може слугувати основою для побудови програм психопрофілактики у студентському середовищі.

Проведений теоретичний аналіз дозволяє зробити висновок, що емоційне виснаження у студентському віці має багатофакторну природу та формується внаслідок тривалої взаємодії академічних, соціальних і особистісних стресорів. Водночас воно не є неминучим наслідком навчального навантаження. Наявність і рівень розвитку психологічних ресурсів визначають характер переживання труднощів та здатність зберігати внутрішню рівновагу.

Профілактика емоційного виснаження у студентському віці має будуватися на системному розвитку психологічних ресурсів. Такий підхід сприятиме не лише зниженню рівня стресу, а й формуванню стійкої особистісної позиції, здатної забезпечити ефективне професійне становлення. Ресурсна орієнтація психопрофілактики відкриває перспективи для створення програм, спрямованих на підтримку психічного здоров'я молоді та зміцнення її адаптаційного потенціалу.

Джерела та література:

1. Добрянська О. М. Емоційна саморегуляція як фактор психологічних ресурсів студентської молоді. *Науковий вісник ХДУ*. 2021. № 3. С. 55–63.
2. Карамушка Л. М., Креденцер О. В., Терещенко К. В. та ін. Технології забезпечення психічного здоров'я та благополуччя освітнього персоналу в умовах війни та післявоєнного відновлення. За ред. Л. М. Карамушки. *Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. 2024. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/741857/>
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. Кокун О. М. Психологічна адаптація студентів до навчання у закладі вищої освіти. *Актуальні проблеми психології*. 2020. Т. VII. Вип. 49. С. 74–84.

5. Коструба Н., Фіщук О. Психічне здоров'я в умовах кризи : монографія. Луцьк : Вежа-Друк, 2023. 180 с.
6. Поліщук О. С. Стрес та емоційне благополуччя студентів у період професійного становлення. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологія.* 2020. № 2. С. 67–74.
7. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості у межах і за межами буденності. Київ : Либідь, 2003. 176 с.
8. Чиханцова О. Психологічні основи життєстійкості особистості : монографія. Київ : Талком, 2021. 319 с.
9. Hobfoll S. E. Conservation of resources theory: Its implication for stress, health, and resilience. *The Oxford Handbook of Stress, Health, and Coping.* Oxford University Press. 2011. P. 127–147.
10. Lazarus R. S., Folkman S. *Stress, appraisal, and coping.* New York : Springer, 1984. 456 p.

Рибачук Наталія

Волинський національний університет імені Лесі Українки,
здобувач освіти ОС Магістр ННІНО
natalkaribathuk@gmail.com

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ В УМОВАХ ЦИФРОВОГО СЕРЕДОВИЩА

У сучасних умовах суспільного розвитку ігрова діяльність дошкільників формується в новому соціокультурному контексті, важливою складовою якого є цифрове середовище. Поширення цифрових пристроїв, інтерактивних ігор, мультимедійного контенту та онлайн-платформ суттєво змінює умови дитячого розвитку, впливаючи не лише на зміст гри, а й на психологічні механізми її становлення. У зв'язку з цим цифрове середовище дедалі частіше розглядається як нова соціальна ситуація розвитку дошкільника.

Українські дослідники підкреслюють, що цифрове середовище поступово стає повноцінним компонентом системи розвитку дитини поряд із сім'єю, закладом дошкільної освіти та найближчим соціальним оточенням [6; 7]. Для дошкільників цифрові технології перестають бути зовнішнім засобом і входять у повсякденний досвід, впливаючи на способи пізнання, комунікації та ігрової діяльності.

Цифрове середовище також трансформує доступ дитини до соціальних зразків. Якщо раніше основними джерелами ігрових сюжетів були спостереження за діяльністю дорослих і безпосередня взаємодія з однолітками, то нині значна частина образів, ролей і сценаріїв надходить із цифрового контенту. Як зазначає Т. Піроженко, дедалі частіше дитина взаємодіє з «опосередкованою реальністю», у якій соціальні ролі та норми подаються у привабливій, але нерідко спрощеній або стереотипізованій формі [8].

Характерною рисою цифрового середовища є високий рівень стимуляції. Яскраві візуальні образи, динамічні сюжети та швидка зміна

подій забезпечують інтенсивне емоційне залучення дитини. З одного боку, це може посилювати інтерес до гри, з іншого – сприяти формуванню залежності від зовнішніх стимулів і знижувати здатність до самостійного розгортання ігрової діяльності. Українські дослідження свідчать, що за умов надмірної цифрової стимуляції у дошкільників скорочується тривалість сюжетно-рольових ігор і виникають труднощі з підтриманням ігрового задуму без зовнішньої допомоги [2; 6].

Вагомою складовою нової соціальної ситуації розвитку є трансформація характеру взаємодії дитини з дорослим. У цифровому середовищі дорослий нерідко перестає бути безпосереднім учасником гри, виконуючи роль посередника між дитиною та цифровим контентом або відходячи на другий план. Унаслідок цього скорочується кількість спільних ігрових дій, що може негативно позначатися на формуванні соціальних і комунікативних навичок дошкільника.

Цифрове середовище змінює також просторово-часову організацію гри. Цифрові ігри часто не мають чітко окресленого початку й завершення, що ускладнює формування довільної регуляції та навичок завершення діяльності. Сучасні дослідження підкреслюють особливу роль дорослого у структуруванні цифрової гри та її поєднанні з іншими формами ігрової активності дошкільників [12; 13].

Зміни соціальної ситуації розвитку проявляються і в трансформації взаємодії з однолітками. З одного боку, цифрові ігри можуть збагачувати спільну гру, пропонуючи нові сюжети й ролі, з іншого – витіснити безпосередню комунікацію, замінюючи її індивідуальним екранним досвідом. За даними українських досліджень, діти, чия ігрова активність переважно зосереджена у цифровому просторі, частіше зазнають труднощів у рольовій взаємодії та досягненні домовленостей з однолітками у реальній грі [20; 27].

Водночас цифрове середовище не слід розглядати як однозначно негативний чинник розвитку ігрової діяльності. Його вплив значною мірою визначається умовами використання, змістом цифрових ігор та характером дорослого супроводу. Міжнародні дослідження свідчать, що цифрова гра може сприяти розвитку уяви, мовлення й соціальної взаємодії за умови її інтеграції у спільну діяльність та поєднання з традиційними формами гри [4; 5].

Отже, цифрове середовище формує нову соціальну ситуацію розвитку дошкільника, істотно впливаючи на умови й механізми становлення ігрової діяльності. Воно трансформує джерела ігрових сюжетів, характер взаємодії з дорослими та однолітками, а також структуру ігрової активності. Усвідомлення цих змін є необхідною передумовою для подальшого аналізу трансформацій традиційної гри та визначення психологічних особливостей формування ігрової діяльності дошкільників у цифровому контексті. Поява цифрових ігор, інтерактивних застосунків і мультимедійного контенту змінює не лише структуру гри, а й психологічні механізми її розгортання, зокрема роль уяви, символічної функції та самостійного ігрового задуму.

В умовах цифрової гри значна частина її структурних компонентів задається ззовні – через програмний сценарій, візуальні образи та алгоритм дій. Як зазначає Дж. Марш, цифрові ігри часто пропонують дитині готовий сюжет, визначений набір ролей і послідовність подій, що знижує потребу в самостійному конструюванні ігрової реальності [12].

Ця особливість має подвійний психологічний ефект. З одного боку, цифрові ігри здатні збагачувати ігровий досвід дошкільника, відкриваючи доступ до різноманітних сюжетів, персонажів і символів, які складно відтворити в реальній грі. Дослідники підкреслюють, що цифровий контент може стимулювати інтерес до сюжетно-рольової гри та виступати джерелом нових ігрових ідей [11].

У традиційній сюжетно-рольовій грі уява виконує організувальну функцію: дитина самостійно створює уявну ситуацію, образи та логіку подій. У цифровому середовищі уява нерідко набуває допоміжного характеру, оскільки ключові образи подаються в готовому вигляді. Українські дослідники зазначають, що за таких умов уява дитини може ставати більш репродуктивною, зосередженою на відтворенні побаченого, а не на його творчій трансформації [1; 10].

Трансформація сюжетно-рольової гри проявляється і в зміні характеру ролей. У цифрових іграх ролі часто є фіксованими та обмеженими сценарієм програми, що зменшує можливості для рольової імпровізації. Дитина діє в межах заданих алгоритмів, що може сприяти розвитку операційних навичок, однак не завжди підтримує формування гнучкої рольової поведінки. Як зауважує О. Рейпольська, за таких умов рольова гра ризикує перетворитися на ланцюг реакцій на стимул, а не на осмислену соціальну взаємодію [9].

Змін зазнає і темпоральна організація гри. У традиційній грі дитина самостійно регулює темп, може повертатися до окремих епізодів і змінювати сюжет. У цифровій грі темп здебільшого задається програмою, що обмежує можливості для рефлексії та планування ігрових дій і може впливати на розвиток довільної регуляції [13].

Водночас сучасні дослідники наголошують, що оцінка впливу цифрових ігор на сюжетно-рольову гру не є однозначною. Вирішальне значення має характер цифрового контенту та спосіб його використання. Ігри відкритого типу, які дозволяють змінювати сценарії, створювати персонажів і експериментувати з ігровими умовами, мають значно більший потенціал для підтримки символічної діяльності, ніж ігри з жорстко фіксованим алгоритмом [11].

Отже, в умовах цифрового середовища сюжетно-рольова гра дошкільників зазнає істотних трансформацій, що стосуються ролі уяви, характеру ролей і рівня самостійності дитини в організації гри. Ці зміни можуть як збагачувати ігровий досвід, так і створювати ризики для розвитку символічної діяльності залежно від умов використання цифрових ігор. Усвідомлення цих особливостей є необхідним для подальшого аналізу ролі дорослого та визначення психолого-педагогічних умов підтримки ігрової діяльності дошкільників у цифровому контексті.

В умовах цифрового середовища провідним чинником, що визначає характер впливу цифрових ігор на формування ігрової діяльності дошкільників, виступає позиція дорослого. Саме вона значною мірою опосередковує розвивальний або обмежувальний потенціал цифрової гри.

У традиційній сюжетно-рольовій грі дорослий виконує функцію організатора й партнера, який вводить дитину в ігрову ситуацію, демонструє зразки ролей і поступово передає ініціативу самій дитині. У цифровому середовищі ця роль ускладнюється, оскільки значна частина ігрової сценарію задається технічними засобами. Водночас, як зазначає Т. Зав'язун, активна участь дорослого дозволяє трансформувати цифрову гру з пасивного споживання контенту у форму спільної діяльності з виразним розвивальним потенціалом [3].

Важливим аспектом такої участі є спільне залучення дорослого до цифрової гри. Коментування подій, обговорення ролей персонажів, заохочення дитини до перенесення цифрових сюжетів у реальну гру сприяють осмисленню ігрового досвіду та його інтеграції в загальну систему діяльності дошкільника. Українські дослідники наголошують, що саме спільна діяльність дозволяє зберегти соціальний характер гри й запобігти її редукції до індивідуальної екранної активності [4; 6].

Суттєвим завданням дорослого є також структурування часу цифрової гри. За відсутності чітких меж її початку й завершення дитині складно самостійно регулювати тривалість ігрової діяльності. У таких умовах дорослий допомагає встановлювати часові рамки, поєднуючи цифрову гру з іншими формами активності – рухливими, сюжетно-рольовими та творчими. Це сприяє розвитку довільної регуляції та формуванню навичок завершення діяльності, важливих для подальшого навчання.

Особливої уваги потребує перенесення цифрового ігрового досвіду в офлайн-простір. Дорослий може стимулювати дитину до відтворення цифрових сюжетів у грі з іграшками, малюванні або рольових іграх з однолітками. Така інтеграція активізує уяву й символічну функцію, частково компенсуючи обмеження, пов'язані з готовими візуальними образами цифрових ігор. Дослідження свідчать, що саме цей механізм сприяє збереженню творчого характеру гри в умовах цифровізації дитинства.

Водночас відсутність дорослої медіації може призводити до збіднення ігрової діяльності. У таких випадках гра втрачає сюжетно-рольовий характер і зводиться до повторення однотипних дій, орієнтованих на швидкий результат або зовнішнє заохочення. Це негативно позначається на розвитку уяви, мовлення та соціальної взаємодії дошкільника, що підтверджується як українськими, так і міжнародними дослідженнями.

Отже, роль дорослого в цифровому середовищі полягає не у витісненні цифрових ігор із життя дитини, а у створенні умов для їх розвивального використання. Усвідомлена медіація дозволяє зберегти ігрову діяльність як провідний вид діяльності дошкільного віку, інтегруючи цифрові форми гри в загальний простір розвитку дитини та підтримуючи її психологічне благополуччя.

Таким чином, особливості формування ігрової діяльності дошкільників у цифровому середовищі визначаються характером використання цифрових технологій, якістю дорослого супроводу та рівнем інтеграції цифрової гри в загальний простір дитячої діяльності. Усвідомлення цих чинників створює підґрунтя для подальшого емпіричного дослідження реальних тенденцій використання цифрових ігор, їх впливу на структуру гри та визначення психолого-педагогічних умов оптимізації ігрової діяльності в сучасних закладах дошкільної освіти.

Джерела та література:

1. Бельська Г. В. Гра дитини в умовах цифрового середовища. *Дошкільна освіта*. 2021. № 4. С. 10–16. <https://lib.iitta.gov.ua/728214>
2. Бельська Г. В. Сюжетно-рольова гра в сучасному дошкільлі: виклики та перспективи. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2024. № 42. С. 101–108.
3. Зав'язун Т. В. Ігрова діяльність дошкільників у контексті сучасних освітніх змін. *Дошкільна освіта*. 2022. № 4. С. 18–23.
4. Карабаєва І. І. Соціалізація дошкільника в умовах цифрового простору. *Актуальні проблеми психології*. 2022. Т. VI, вип. 20. С. 41–48. <https://lib.iitta.gov.ua/731092>
5. Манжелій Н. М. Цифрове середовище як чинник трансформації ігрової взаємодії дошкільників. *Наукові записки*. 2024. № 1. С. 38–45. <https://repository.sspu.edu.ua>
6. Піроженко Т. О., Ладивір С. О. Дитинство в умовах цифрової трансформації: психологічні виклики та ресурси : монографія. Київ : Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, 2021. 256 с. <https://lib.iitta.gov.ua/726703>
7. Піроженко Т. О. Психологічні ресурси розвитку дитини дошкільного віку в сучасному освітньому середовищі : монографія. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2020. 312 с.
8. Піроженко Т. О. Цифрове дитинство: ризики та можливості розвитку. *Практична психологія та соціальна робота*. 2020. № 6. С. 3–9. <https://lib.iitta.gov.ua/720775>
9. Рейпольська О. Д. Психологічні особливості ігрової діяльності дошкільників у цифровому освітньому середовищі. *Психологія і особистість*. 2023. № 2. С. 52–60. <https://lib.iitta.gov.ua>
10. Сахно О. О. Уява дошкільника в умовах цифрового середовища. *Психологічний часопис*. 2021. № 4. С. 78–85. <https://lib.iitta.gov.ua>
11. Edwards S. Digital play in the early years. London : SAGE Publications, 2017. 208 p.
12. Marsh J., Plowman L., Yamada-Rice D., Bishop J. Digital play: A new classification. *Early Years*. 2016. Vol. 36, № 3. P. 242–253.
13. Organisation for Economic Co-operation and Development. Children & young people's mental health in the digital age. Paris : OECD Publishing, 2021. <https://www.oecd.org/education/children-and-young-peoples-mental-health-in-the-digital-age.htm>

Тихонова Тетяна

Національний університет імені Тараса Шевченка,
кандидат психологічних наук, доцент
t_tikhonova@icloud.com

Шатирко Лариса

Інститут психології імені Г. С. Костюка,
старший науковий співробітник
larysa.shatyrko@i.ua

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ВПЛИВУ ЕМОЦІЙНОГО ЧИННИКА НА ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

У сучасних умовах реформування освіти важливого значення набуває проблема психологічного забезпечення ефективності навчального процесу. Особливо актуальним це питання є у сфері вивчення іноземних мов, де результативність навчання залежить не лише від інтелектуальних можливостей здобувача освіти, але й від його емоційного стану, мотивації, рівня тривожності та особливостей міжособистісної взаємодії.

Емоційна сфера особистості безпосередньо впливає на пізнавальну діяльність, рівень навчальної активності та здатність до комунікації. Позитивні емоції сприяють підвищенню інтересу до навчання, формують впевненість у власних можливостях та стимулюють мовленнєву активність. Натомість негативні переживання, страх помилки чи невпевненість можуть створювати психологічні бар'єри у процесі вивчення іноземної мови.

Проблема впливу емоційного чинника на навчальну діяльність досліджується у працях сучасних українських психологів і педагогів. Значну увагу питанням психологічного супроводу освітнього процесу приділяють Бех І.Д., Громова Н. М., Калинюк Н., Лемешко О. , Макухіна С. В. , Овсянко Г., Кириченко С. , Пілішек С. О. та інші науковці.

Згадані вчені наголошують на єдності емоційної та пізнавальної сфер особистості, підкреслюючи важливість емоційної підтримки у процесі навчання. І. Бех розглядає емоційне благополуччя як необхідну умову гармонійного розвитку особистості та ефективної освітньої взаємодії.

Сучасні дослідження підтверджують, що створення позитивного емоційного фону в освітньому середовищі сприяє підвищенню навчальної мотивації, розвитку комунікативної активності та покращенню результатів навчання.

Емоційний чинник є важливою складовою процесу вивчення іноземних мов. Мовленнєва діяльність супроводжується постійною взаємодією з іншими людьми, тому здобувач освіти часто переживає хвилювання, страх оцінювання або невпевненість у власних знаннях. Такі емоційні переживання можуть впливати на рівень мовленнєвої активності та ефективність засвоєння навчального матеріалу.

Позитивні емоції сприяють активізації уваги, пам'яті, мислення та уяви. У комфортній психологічній атмосфері здобувачі освіти більш охоче

беруть участь у дискусіях, легше сприймають нову інформацію та демонструють вищий рівень комунікативної активності.

Одним із важливих психологічних аспектів є створення позитивного емоційного фону під час навчання іноземних мов. Позитивний емоційний фон формується завдяки атмосфері підтримки, доброзичливості та психологічної безпеки у навчальному середовищі.

До психологічних особливостей створення позитивного емоційного фону належать:

- формування доброзичливих взаємин між викладачем і здобувачами освіти;
- підтримка ситуації успіху та позитивного підкріплення;
- зниження рівня страху помилки та надмірної критичності;
- використання інтерактивних методів навчання;
- врахування індивідуально-психологічних особливостей здобувачів освіти;
- розвиток внутрішньої мотивації до вивчення іноземної мови.

Особливу роль у створенні позитивного емоційного фону відіграє викладач. Його стиль спілкування, емоційна відкритість, підтримка та здатність створити атмосферу довіри впливають на психологічний комфорт учасників освітнього процесу. Використання рольових ігор, дискусій, командної роботи, мультимедійних технологій та ситуацій реального спілкування допомагає знизити рівень тривожності та підвищити інтерес до навчання.

Важливим чинником є також мотивація. Зацікавленість у процесі навчання, усвідомлення практичної значущості іноземної мови та позитивні емоційні переживання сприяють розвитку іншомовної компетентності та підтримують пізнавальну активність.

Натомість негативний емоційний фон може призводити до виникнення психологічних бар'єрів, зниження самооцінки та втрати інтересу до навчальної діяльності. Саме тому створення емоційно комфортного освітнього середовища є необхідною умовою ефективного вивчення іноземних мов.

Висновки

Отже, емоційний чинник має важливий вплив на процес вивчення іноземних мов. Позитивні емоції сприяють підвищенню мотивації, активізації пізнавальної діяльності та розвитку комунікативної впевненості особистості. Натомість негативні переживання можуть створювати психологічні труднощі у навчанні та знижувати ефективність засвоєння іншомовного матеріалу.

Важливою умовою успішного формування іншомовної компетентності є створення позитивного емоційного фону, що забезпечує психологічний комфорт, підтримку та доброзичливу взаємодію між учасниками освітнього процесу. Перспективи подальших досліджень полягають у розробці психологічних технологій підтримки позитивної мотивації та зниження мовленнєвої тривожності під час вивчення іноземних мов.

Джерела та література:

1. Бех І. Д. *Особистість у просторі духовного розвитку* : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2012. 320 с.
2. Громова Н. М. Чинники іншомовної тривожності у студентів та способи її подолання // *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»*. 2020. № 11. С. 50–55.
3. Лозова О. М. *Психологічні аспекти засвоєння іноземної мови* : навч.-метод. посіб. Київ : КНЛУ, 2010. 143 с.
4. Овсянко Г., Кириченко С. Психологічні особливості вивчення іноземної мови фахового спрямування // *Міжнародний науковий журнал «Університети і лідерство»*. 2021. № 1 (11). С. 158–167.
5. Пілішек С. О. Психологічні фактори, що впливають на розвиток мовної впевненості під час вивчення іноземної мови // *Вісник Національного університету оборони України*. 2024. № 2 (78). С. 111–117.

Фльорко Лілія

Львівський національний університет імені Івана Франка,
кандидатка філософських наук,
доцентка кафедри психології філософського факультету,
Волинський національний університет імені Лесі Українки,
здобувачка освіти ОС Магістр ОПП Психологія ННІНО
liliaflorko@gmail.com

Іванашко Оксана

Волинський національний університет імені Лесі Українки,
кандидатка психологічних наук,
доцентка кафедри педагогічної та вікової психології
Ivanashko.Oksana@vnu.edu.ua

РОЛЬ ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕСУРСНОСТІ У ПОДОЛАННІ ПРОКРАСТИНАЦІЇ СТУДЕНТІВ: ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ

Анотація. У статті здійснено теоретичне обґрунтування ролі психологічної ресурсності особистості у подоланні прокрастинації студентів. Розкрито зміст і структуру обох конструктів, проаналізовано механізми їхнього взаємозв'язку та визначено ресурсні чинники, що сприяють подоланню тенденції до відкладання навчальних завдань. Показано, що психологічна ресурсність виступає не лише захисним чинником щодо прокрастинації, але й умовою, за якої студент здатний переходити від пасивного уникання до активної саморегуляції навчальної діяльності.

Ключові слова: психологічна ресурсність, прокрастинація, академічна прокрастинація, студенти, психологічні ресурси, саморегуляція, подолання, ресурсний підхід.

Прокрастинація – це схильність відкладати виконання завдань на невизначений термін попри усвідомлення негативних наслідків такого відкладання є одним із найпоширеніших феноменів студентського

повсякдення. За різними оцінками, від половини до трьох чвертей студентів систематично відкладають навчальні завдання, а значна їх частина вважає прокрастинацію серйозною особистою проблемою. С. Соболева (2014) розглядає академічну прокрастинацію як психолого-педагогічну проблему, наголошуючи, що вона не зводиться до простої ліні чи відсутності мотивації, а є складним психологічним феноменом, що корениться у глибших особистісних характеристиках [17]. Т. О. Мотрук та Д. В. Стеценко (2014) ще категоричніші у своїй оцінці: вони розглядають прокрастинацію як інгібітор розвитку успішної особистості, підкреслюючи її руйнівний вплив на академічну та життєву ефективність [12].

Студентський вік є особливо вразливим щодо прокрастинації: значна автономія у плануванні часу, нерівномірність навчального навантаження, соціальний тиск, пов'язаний з очікуваннями успіху, та необхідність самостійно організувати свою діяльність без прямого зовнішнього контролю – усе це формує умови, в яких схильність до відкладання легко перетворюється на хронічний патерн. К. В. Дубініна (2018) зазначає, що прокрастинація у студентів нерідко поєднується зі зниженою самооцінкою, перфекціонізмом і страхом невдачі, утворюючи стійкі психологічні структури, що самовідтворюються [5].

Попри широку представленість досліджень прокрастинації, питання про те, які саме психологічні ресурси особистості дозволяють їй протистояти цій тенденції або успішно з нею справлятися, залишається недостатньо вивченим у контексті студентської популяції. Психологічна ресурсність, як інтегративна здатність особистості актуалізувати та ефективно використовувати наявний потенціал у відповідь на виклики, є перспективним теоретичним конструктом для розуміння механізмів подолання прокрастинації. Саме це питання і є предметом аналізу в даній статті.

Психологічна ресурсність як наукова категорія перебуває на перетині кількох теоретичних традицій. О. А. Доценко (2020) розглядає психологічний ресурс особистості як наукову парадигму і показує, що цей конструкт інтегрує ідеї позитивної психології, психології стресу та подолання, а також екзистенційних підходів до розуміння особистісного потенціалу [4]. О. С. Штепа (2020) у ґрунтовному дослідженні ресурсної насиченості особистості обґрунтовує, що ресурси - це не просто наявні можливості, а динамічна система, яка активується відповідно до контексту і яка може збагачуватися або виснажуватися залежно від характеру взаємодії особистості зі середовищем [22].

Т. В. Чаусова (2025) у дослідженні психологічної ресурсності як чинника подолання життєвої кризи майбутніх психологів розкриває структуру цього конструкту і показує, що він охоплює особистісні ресурси (самоефективність, стресостійкість, автономія, наполегливість), когнітивні ресурси (когнітивна гнучкість, здатність до переосмислення ситуації) та соціальні ресурси (підтримка оточення, приналежність до спільноти) [20]. С. О. Лукомська (2020) у дослідженні ресурсного підходу до подолання кризових ситуацій підкреслює, що ресурсність не є статичною рисою, а

динамічним процесом, який реалізується у конкретних умовах і визначається не лише тим, які ресурси має особистість, але й тим, наскільки ефективно вона їх використовує [8].

О. П. Лящ (2022) розглядає психологічні ресурси особистості в контексті подолання важких життєвих ситуацій і наголошує на тому, що здатність мобілізувати ресурси залежить від рівня їхньої усвідомленості де людина, яка знає про свої сильні сторони і вміє спиратися на них, значно ефективніше справляється з труднощами, ніж та, чиї ресурси залишаються неактуалізованими [9]. Т. Скрипаченко (2025) розглядає інтенційну надію як специфічний психологічний ресурс, показуючи, що орієнтація особистості на бажане майбутнє і впевненість у можливості його досягнення є потужним чинником подолання пасивності і уникання [16]. Л. Музичко (2023) пов'язує психологічну ресурсність із резильєнтністю, підкреслюючи, що здатність відновлюватися після труднощів є одним із проявів ресурсної насиченості особистості [13].

О. Гудима та Е. Івашкевич (2026) у новітньому дослідженні розглядають психологічну ресурсність у контексті екологічної психології і пропонують розширене трактування цього поняття, що включає не лише внутрішні ресурси особистості, але й її здатність вибудовувати ресурсні стосунки з середовищем [2]. С. Д. Максименко (2024) у методологічному дослідженні генетичної психології наголошує, що ресурси особистості не є незмінними - вони розвиваються в процесі активної взаємодії з освітнім простором, і саме ця динамічна природа ресурсності робить її особливо важливою у студентському контексті [10].

Щодо прокрастинації, то М. С. Дворник (2018) у монографічному дослідженні аналізує цей феномен у контексті конструювання особистісного майбутнього і показує, що прокрастинація є не просто поведінковим патерном, а глибоко укоріненим способом організації темпорального досвіду особистості [3]. Н. Назарук (2022) систематизує підходи до вивчення прокрастинації у психології і виділяє кілька концептуальних ліній: мотиваційну (прокрастинація як наслідок конфлікту мотивів), емоційну (прокрастинація як стратегія уникнення негативних емоцій), когнітивну (прокрастинація як наслідок ірраціональних переконань) та поведінкову [14]. А. В. Шиделко та С. Когут (2024) простежують генезу феномену від першоджерел до сьогодення і встановлюють, що прокрастинація вивчається як мультидетермінований феномен, де особистісні, ситуативні та культурні чинники взаємодіють між собою [21].

С. І. Бабатіна (2013) досліджує зв'язок між академічною прокрастинацією та соціальною відповідальністю і виявляє, що студенти з вищим рівнем відповідальності значно рідше вдаються до систематичного відкладання, а сама прокрастинація нерідко є симптомом ширшої кризи суб'єктності [1]. М. А. Кузнецов (2016) фіксує взаємозв'язок між прокрастинацією та емоційним ставленням студентів до навчальної діяльності: негативне і амбівалентне ставлення до навчання суттєво посилює схильність до відкладання [7]. А.-М. А. Морозова (2026) пропонує

нестандартний погляд на проблему, розглядаючи прокрастинацію як психозахисний механізм в умовах ресурсного виснаження і саме це положення є принципово важливим для розуміння взаємозв'язку між ресурсністю і прокрастинацією [11].

Для теоретичного обґрунтування ролі психологічної ресурсності у подоланні прокрастинації необхідно розглянути механізми, через які ресурсність впливає на схильність до відкладання і здатність її долати. Можна виділити кілька таких механізмів.

Перший механізм – регуляторний. Психологічна ресурсність забезпечує більш ефективну саморегуляцію діяльності, яка є прямим антагоністом прокрастинації. О. С. Штепа (2020) показує, що ресурсно насичена особистість здатна підтримувати цілеспрямовану діяльність навіть у присутності відволікаючих стимулів і негативних емоційних станів, оскільки вона має у своєму розпорядженні достатній арсенал регуляторних стратегій [22]. І. О. Никоненко (2015) у теоретичному огляді ресурсного підходу підкреслює, що ресурси особистості є не тільки засобами подолання труднощів, але й регуляторами вибору стратегій поведінки, і саме від ресурсної насиченості залежить, яку стратегію особистість обере у ситуації виклику: активну чи уникаючу [15].

Другий механізм – захисний. А.-М. А. Морозова (2026) переконливо показує, що прокрастинація нерідко є не свідомим вибором, а захисною реакцією на ресурсне виснаження: коли внутрішні ресурси особистості виснажені, вона вдається до уникання як способу зберегти залишки енергії [11]. Це означає, що підвищення рівня ресурсності діє як профілактика прокрастинації не через прямий вплив на поведінку відкладання, а через запобігання тому стану виснаження, при якому прокрастинація стає єдиним доступним способом «захисту». Т. В. Чаусова (2025) підтверджує цей висновок, показуючи, що студенти з вищим рівнем ресурсності рідше потрапляють у стани психологічного виснаження, які провокують уникаючу поведінку [20].

Третій механізм – мотиваційний. Т. Скрипаченко (2025) показує, що інтенційна надія як специфічний ресурс, що включає ясне уявлення про бажане майбутнє і впевненість у доступності шляхів до нього, є потужним антипрокрастинаційним чинником [16]. Студент, який бачить сенс у навчальній діяльності і вірить у власну здатність досягати результату, має значно менше підстав для відкладання, ніж той, хто переживає мотиваційний вакуум або амбівалентність. М. А. Кузнецов (2016) у своєму дослідженні підтверджує, що саме мотиваційний компонент є одним із ключових регуляторів прокрастинації: позитивне ставлення до навчання і суб'єктивна значущість завдання знижують схильність до відкладання [7].

Четвертий механізм – когнітивний. Ресурсна особистість, як правило, демонструє вищу когнітивну гнучкість як здатність переосмислювати ситуацію, бачити нові можливості там, де інші бачать лише загрозу або безвихідь. К. В. Дубініна (2018; 2020) показує, що прокрастинація у студентів нерідко підживлюється когнітивними спотвореннями: перфекціонізмом, катастрофізацією, страхом оцінки, а отже когнітивна

гнучкість, що є важливим компонентом ресурсності, дозволяє переглядати ці деструктивні установки [5; 6]. Л. Фльорко та Р. Полюга (2020) у дослідженні критичного мислення наголошують на його значенні для адаптивного функціонування особистості, що є суміжним із здатністю переосмислювати ситуації, які провокують прокрастинацію [18].

П'ятий механізм – соціально-ресурсний. О. П. Ляц (2022) підкреслює, що соціальна підтримка є важливим ресурсом, який допомагає особистості долати труднощі [9]. У контексті прокрастинації соціальний ресурс діє кількома шляхами: зовнішня підтримувальність з боку однокурсників і викладачів підвищує відповідальність і знижує ймовірність відкладання; спільна діяльність забезпечує зовнішню структуру, яка компенсує недостатній рівень внутрішньої саморегуляції. О. Гудима та Е. Івашкевич (2026) у концепції екологічної ресурсності показують, що ресурсні стосунки з середовищем, у тому числі освітнє середовище є важливим чинником, що визначає здатність особистості підтримувати продуктивну діяльність [2].

Важливим є також питання про те, що саме в психологічній ресурсності виступає найбільш безпосереднім чинником подолання прокрастинації. С. Д. Максименко (2024) у методологічному контексті підкреслює, що ресурси особистості реалізуються через її активність і саме активна позиція щодо власного розвитку і навчання є тим спільним знаменником, що пов'язує ресурсність із долаючою поведінкою [10]. С. О. Лукомська (2020) наголошує на ролі усвідомлення власних ресурсів: студент, який знає свої сильні сторони і вміє спиратися на них у ситуаціях виклику, має суттєво більше можливостей для подолання прокрастинаційних тенденцій [8].

Л. Музичко (2023), пов'язуючи ресурсність із резильєнтністю, вказує на ще один важливий аспект: ресурсна особистість здатна відновлюватися після невдач і не дозволяє минулим епізодам прокрастинації і їхнім негативним наслідкам остаточно підірвати мотивацію і самоефективність [13]. Це є принципово важливим, оскільки одним із найнебезпечніших аспектів прокрастинації є її схильність до самовідтворення: невдала спроба вчасно виконати завдання породжує вину, яка знижує самооцінку і ще більше посилює уникання. Ресурсно насичена особистість, яка має навички відновлення, здатна розірвати це порочне коло.

К. В. Дубініна (2020) окреслює шляхи профілактики та подолання прокрастинації, і серед них – розвиток навичок самоорганізації, вміння ставити реалістичні цілі і планувати час [6]. Усі ці шляхи мають безпосередній зв'язок із ресурсністю: вони розвивають саме ті компоненти, що утворюють ресурсний потенціал особистості. Л. Фльорко та П. Ванджурак (2021) у контексті етики відповідальності підкреслюють значення ціннісної основи поведінки особистості, яка є важливим ресурсом подолання ситуативних спокус відкладання [19].

Таким чином, прокрастинація є складним мультидетермінованим феноменом студентського життя, який не зводиться до простої лінії чи недисциплінованості, а корениться у глибших психологічних механізмах уникання, мотиваційних конфліктів і ресурсного виснаження, а

психологічна ресурсність є інтегративним конструктом, що охоплює особистісні, когнітивні та соціальні ресурси, і виступає системним чинником щодо прокрастинації, діючи через кілька механізмів: регуляторний, захисний, мотиваційний, когнітивний та соціально-ресурсний. Особливого значення серед ресурсних чинників подолання прокрастинації набувають усвідомлення власних ресурсів і активна позиція щодо їх актуалізації, інтенційна надія як ресурс мотиваційної спрямованості, когнітивна гнучкість як здатність переосмислювати ситуації, що провокують уникання, та резильєнтність як здатність відновлюватися після невдач. Прокрастинація і ресурсне виснаження перебувають у двосторонньому зв'язку: виснаження провокує прокрастинацію як захисний механізм, тоді як хронічна прокрастинація, своєю чергою, виснажує ресурси через накопичення наслідків відкладання. Перспективним напрямом, на нашу думку, є емпіричне вивчення взаємозв'язку між рівнем психологічної ресурсності та виразністю прокрастинаційних тенденцій у студентів, а також розробка профілактичних програм, орієнтованих на розвиток ресурсного потенціалу як умови подолання академічної прокрастинації.

Джерела та література:

1. Бабатіна С. І. Синдром академічної прокрастинації і соціальна відповідальність у студентському віці. *Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Філософія. Психологія. Педагогіка.* 2013. № 2. С. 24-25. http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKPI_fpp_2013_2_6
2. Гудима О., Івашкевич Е. Психологічна ресурсність особистості як категорія екологічної психології. *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології» / [за наук. ред. Л.А. Онуфрієвої]. Кам'янець-Подільський, 2026. Вип. 67. С. 101-121. <https://problempsp.kpnu.edu.ua/issue/view/20839/14559>*
3. Дворник М. С. Прокрастинація в конструюванні особистісного майбутнього : монографія. Інститут соціальної та політичної психології НАПН України. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2018. 120 с. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/711403/1/Dvornyk_Mon_2018.pdf
4. 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/10.32838/2709-3093/2020.4/03>
5. Дубініна К. В. Прокрастинація як проблема психології особистості студента. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки.* № 7. С. 172-180. 2018. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_012_2018_7_25
6. Дубініна К. В. Шляхи профілактики та подолання прокрастинації у студентів. *Психологічний і педагогічний дискурс: наукові записки вчених : збірник матеріалів конференції / за заг. ред. проф. Т. О. Олефіренка.* Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2020. С. 58- 61. <https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/ce41fd00-88f8-4cbb-b590-e4cd1208030a/content>
7. Кузнєцов М. А. Прокрастинація як чинник емоційного ставлення студентів до навчальної діяльності. *Вісник Дніпропетровського університету. Серія: Психологія.* 2016. Вип. 22. С. 61-70. http://nbuv.gov.ua/UJRN/vdups_2016_22_10
8. Лукомська С.О. Ресурсний підхід до подолання особистістю кризових ситуацій. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія психологічні науки.* 2020. Вип. 1. С. 190-195. DOI: <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2020-1-26>

9. Лящ О.П. Психологічні ресурси особистості в подоланні важких життєвих ситуацій. *Проблеми сучасної психології*. 2022. № 2(25). С. 44-50. DOI: <https://doi.org/10.26661/2310-4368/2022-2-5>
10. Максименко С.Д. Методологія генетичної психології в міждисциплінарних дослідженнях особистості та її внутрішнього світу. *Психологічні ресурси розвитку особистісної в умовах невизначеності освітнього простору: збірник матеріалів наукових доповідей I Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Київ, 23 жовтня 2024 року)*. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2024. С. 11-15.
https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743257/1/Психологічні%20ресурси%20розвитку%20особистісної%20в%20умовах%20невизначеності%20освітнього%20простору_Збірник_2024.pdf
11. Морозова А-М. А. Прокрастинація як механізм захисту психіки в умовах ресурсного виснаження. *PsyUpgrade Journal*. 2026. Вип. 2. С. 119-134. <https://doi.org/10.66228/3083-7510-2026-2-119-134>
12. Мотрук Т. О., Стеценко Д. В. Прокрастинація як інгібітор розвитку успішної особистості. *Актуальні питання сучасної психології: матеріали I Всеукраїнської науково-практичної конференції студентів, аспірантів і молодих вчених (Суми, 15 травня 2014 р.)*. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2014. 388 с.
13. Музичко Л. Психологічна ресурсність особистості та її резильєнтність. *Журнал соціальної та практичної психології*. 2023. № 1. С. 28-33. DOI <https://doi.org/10.32782/psy-2023-1-5>
14. Назарук Н. Проблема вивчення прокрастинації у психології. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. Вип. 14. С. 48-54. 2022. <https://doi.org/10.30970/PS.2022.14.6>
15. Никоненко, І.О. Теоретичний огляд ресурсного підходу в контексті вивчення копінг-поведінки особистості. *Український психолого-педагогічний науковий збірник*. 2015. Вип. 5(5). С. 88-91.
16. Скрипаченко, Т. Психологічні ресурси особистості. Іntenційна надія як психологічний ресурс. *Журнал сучасної психології*. Вип. 1. 2025. С. 98-105. <https://doi.org/10.26661/2310-4368/2025-1-12>
17. Соболева С. Академічна прокрастинація як психолого-педагогічна проблема. *Гуманістський вісник Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Педагогіка. Психологія. Філософія*. 2014. Вип.34. С. 190-197. http://nbuv.gov.ua/UJRN/gvpdp_u_2014_34_26
18. Фльорко Л. Я., Полюга Р. Л. The relevance of critical thinking in the modern socio-cultural space. *The 2 th International scientific and practical conference «Problems and perspectives of modern science and practice» (January 30-31, 2020) Graz, Austria*. 2020. С. 289-291. <https://isg-konf.com/wp-content/uploads/2020/02/II-PROBLEMS-AND-PERSPECTIVES-OF-MODERN-SCIENCE-AND-PRACTICE.pdf>
19. Фльорко Л.Я., Ванджурак П.І. Етика Відповідальності Як Основа Збалансованого Розвитку Суспільства. *Science of XXI century: development, main theories and achievements: collection of scientific papers «SCIENTIA» with Proceedings of the I International Scientific and Theoretical Conference (Vol. 2), December 24, 2021*. Helsinki, Republic of Finland: European Scientific Platform. С. 40-41. <https://doi.org/10.36074/scientia-24.12.2021>
20. Чаусова Т.В. Психологічна ресурсність як чинник подолання життєвої кризи майбутніх психологів. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. Т.2, (№3(68)). 2025. С. 192-212. DOI: <https://doi.org/10.33216/2219-2654-2025-68-3-2-192-212>
21. Шиделко А. В., Когут С., Прокрастинація та її причини: від першоджерел до сьогодення. *Вісник Національного університету оборони України*. № 2(78). С. 151-157. 2024. <https://doi.org/10.33099/2617-6858-2024-78-2-151-157>

22. Штепа О.С. Ресурсна насиченість особистості. *Проблеми сучасної психології. Збірник наукових праць К-ПНУ ім. І. Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України.* 2020. № 47. С. 231-252. DOI: <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-47>

**МЕНТАЛЬНЕ ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ В
УМОВАХ КРИЗИ ТА КОНФЛІКТУ**

Zhuravlova Olena

Lesya Ukrainka Volyn National University
Doctor of Psychology, Associate Professor
zhuravlova.olena@vnu.edu.ua

MEDIA-INDUCED SECONDARY TRAUMATISATION OF THE CIVILIAN POPULATION IN A WAR ZONE: THE COGNITIVE ASPECT

The full-scale war in Ukraine has significantly altered the psychological experience of the civilian population. Alongside the immediate experience of danger, the loss of loved ones, forced displacement or the disruption of their normal way of life, the constant exposure to traumatic media content has become a significant factor in psychological trauma. The modern information landscape provides round-the-clock access to news, photos and videos from combat zones, reports of casualties, destruction and other war-related events. As a result, the media are increasingly viewed not only as a means of informing the public, but also as a factor in secondary psychological trauma.

In psychological science, secondary traumatisation has traditionally been associated with the professional activities of those in the helping professions- psychologists, doctors, social workers and journalists-who are constantly exposed to other people's traumatic experiences. However, recent research shows that such reactions can also occur in individuals who are not direct participants in traumatic events but who systematically engage with traumatic media content [5]. In this context, the concept of media-induced secondary traumatisation has emerged, defined as a psychological reaction to indirect exposure to traumatic events through media communication [6].

The issue becomes particularly pressing in the context of prolonged military information warfare. Constant exposure to negative news creates a chronic state of tension and psychological exhaustion. Holman, Garfin and Silver [3] note that excessive media consumption following traumatic events can cause acute stress reactions that are even more pronounced than in those who witnessed the event directly. This effect is explained by the high emotional intensity of contemporary media content, the repetition of traumatic stories, and the constant updating of the news feed.

Cognitive manifestations play a particularly significant role in the structure of media-induced secondary traumatisation. Prolonged exposure to traumatic media content can alter patterns of attention, memory, thinking and future forecasting. One of the most characteristic manifestations is hypervigilance, which manifests itself through constant focus on potential threats and obsessive monitoring of the news. Individuals may exhibit a compulsive need to check the news and social media, even whilst being aware of the negative impact of such behaviour on their emotional state.

Intrusive thoughts and obsessive images related to media content viewed are also an important cognitive component. Emotionally charged photographs and videos can linger in a person's cognitive field for a long time, disrupting concentration and daily functioning. Goodwin et al. [2] emphasise that active

consumption of negative content on social media is associated with increased levels of post-traumatic symptoms and emotional distress.

Researchers are paying particular attention to the phenomenon of ‘doomscrolling’—the compulsive consumption of negative news, which exacerbates stress, rumination and cognitive overload. Constant immersion in a traumatic information environment contributes to the development of catastrophising and negative predictions about the future. People begin to perceive the surrounding reality through the prism of danger, instability and uncertainty. Such cognitive changes are accompanied by emotional exhaustion, increased anxiety and reduced psychological resilience [4].

Furthermore, media-induced secondary traumatic stress has a negative impact on an individual’s social functioning and psychological well-being. Comstock and Platania [1] point out that systematic exposure to traumatic media content can reduce the level of subjective perception of social support, exacerbate symptoms of anxiety and contribute to the development of emotional exhaustion.

Thus, media-induced secondary traumatising is an important psychological phenomenon in the contemporary military information environment. Its cognitive aspect manifests itself through hypervigilance, intrusive thoughts, catastrophising, rumination, impaired concentration, and negative predictions about the future. Understanding these mechanisms is essential for developing psychoprophylactic programmes, fostering safe media consumption skills, and supporting the mental health of the civilian population under conditions of prolonged wartime stress.

References

1. Comstock C., Platania J. The role of media-induced secondary traumatic stress on perceptions of distress. *American International Journal of Social Science*. 2017. Vol. 6, № 1. P. 16–25.
2. Goodwin R., Palgi Y., Hamama-Raz Y., Ben-Ezra M. In the eye of the storm or the bullseye of the media: social media use during Hurricane Sandy as a predictor of post-traumatic stress. *Journal of Psychiatric Research*. 2013. Vol. 47, № 8. P. 1099–1100.
3. Holman E. A., Garfin D. R., Silver R. C. Media’s role in broadcasting acute stress following the Boston Marathon bombings. *Proceedings of the National Academy of Sciences*. 2014. Vol. 111, № 1. P. 93–98.
4. Pe’er A. Media exposure to armed conflict and psychological distress. *Frontiers in Psychiatry*. 2022. Vol. 13. Art. 976473.
5. Pfefferbaum B., Nitiéma P., Newman E. et al. Is viewing mass trauma television coverage associated with trauma reactions in adults and youth? A meta-analytic review. *Journal of Traumatic Stress*. 2019. Vol. 32, № 2. P. 179–191.
6. Su Z., McDonnell D., Cheshmehzangi A. et al. Media-induced war trauma amid conflicts in Ukraine. *Asian Journal of Psychiatry*. 2022. Vol. 74. Art. 103228.

Гапончук Юлія

Волинський національний університет імені Лесі Українки,
здобувачка освіти ОС Магістр ОПП Психологія ННІНО
ulanesteryk123@gmail.com

Іванашко Оксана

Волинський національний університет імені Лесі Українки,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри педагогічної та вікової психології
Ivanashko.Oksana@vnu.edu.ua

ПРОФІЛАКТИКА ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПРАЦІВНИКІВ СПРА-ІНДУСТРІЇ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ

Анотація. У статті здійснено теоретичний аналіз феномену емоційного вигорання у контексті специфіки праці в спра-індустрії. Розкрито психологічну сутність та структуру синдрому вигорання, виділено чинники, що зумовлюють його розвиток у працівників сфери краси та оздоровлення, а також обґрунтовано перспективні напрями профілактики на основі розвитку особистісних ресурсів та резильєнтності. Підкреслено необхідність системного психологічного супроводу персоналу спра-закладів.

Ключові слова: емоційне вигорання, спра-індустрія, б'юті-сфера, профілактика, резильєнтність, особистісні ресурси, стресостійкість, сфера послуг.

Спра-індустрія як сегмент сфери послуг, що поєднує елементи косметичного догляду, оздоровлення та психоемоційної підтримки клієнтів, висуває до своїх працівників надзвичайно специфічні вимоги. На відміну від більшості інших сервісних галузей, робота в спра-закладі передбачає не лише виконання технічних процедур, але й постійну інтенсивну емоційну взаємодію з клієнтами, налаштованість на їхній стан, уміння створювати атмосферу спокою та комфорту навіть тоді, коли сам фахівець відчуває втому або напруження. Саме це робить спра-персонал особливо вразливим до синдрому емоційного вигорання.

С. О. Мащак (2025) у дослідженні теоретичних аспектів емоційного вигорання працівників сфери послуг наголошує, що контактні професії, де взаємодія з клієнтом є серцевиною трудового процесу, створюють специфічне навантаження на емоційну сферу особистості, яке суттєво відрізняється від навантажень у виробничих чи адміністративних галузях [9]. У спра-індустрії цей чинник посилюється ще й тим, що клієнти приходять до закладу з очікуванням розслаблення, відновлення та психологічного комфорту – і вся відповідальність за виправдання цих очікувань лягає на персонал.

І. М. Ушакова та О. О. Новохатська (2025), у дослідженні психологічних особливостей професійного вигорання у працівників б'юті-сфери підкреслюють, що представники цих професій стикаються з унікальним поєднанням стресогенних чинників: фізичною втомою від

тривалої роботи у стаціонарних позах, емоційним навантаженням від необхідності підтримувати позитивний комунікативний фон (С. О. Мащак (2020)) упродовж усього робочого дня, а також тиском комерційних показників [16; 8]. Водночас психологічна складова їхньої праці нерідко залишається поза увагою як роботодавців, так і самих фахівців, що створює умови для поступового накопичення вигорання без своєчасного розпізнавання і корекції.

Попри зростаючу кількість досліджень, присвячених вигоранню у різних галузях, сра-індустрія і б'юті-сфера загалом залишаються порівняно мало представленими у психологічних дослідженнях, особливо в контексті профілактики. Більшість наявних праць зосереджені на описі феномену, тоді як питання системної профілактики на основі розвитку особистісних ресурсів та резильєнтності персоналу потребують окремого теоретичного опрацювання. Саме цьому й присвячена дана стаття.

Поняття «емоційне вигорання» увійшло у психологічний вжиток у 1970-х роках і відтоді стало одним із найбільш вивчених конструктів у психології праці. В. В. Шевчук (2020) у своєму огляді сучасних підходів до визначення цієї категорії показує, що попри численні наукові дискусії дослідники сходяться в розумінні вигорання як прогресивного синдрому, що виникає внаслідок тривалого впливу стресорів у професійному середовищі та включає три взаємопов'язані компоненти: емоційне виснаження, деперсоналізацію (або цинізм) та знижену оцінку власної ефективності [18].

С. О. Мащак (2012) розглядає вигорання як соціально-психологічну проблему, підкреслюючи, що воно формується не тільки під впливом індивідуально-психологічних характеристик особистості, але й через недоліки в організації праці, низьку якість міжособистісної взаємодії на робочому місці та відсутність підтримки з боку керівництва [7]. О. Є. Іванашко (2007) розглядає вигорання у контексті професійної адаптації особистості, показуючи, що невдала або неповна адаптація до вимог фахового середовища є одним із ключових передвісників вигорання [4].

О. Якимчук (2021) у дослідженні психологічних особливостей вигорання наголошує, що цей синдром не є раптовим явищем, він розвивається поступово, через кілька послідовних стадій: від початкового ентузіазму і надмірного включення у роботу до повного емоційного і фізичного виснаження [21]. Є. Ю. Райкова (2011) підкреслює, що саме ця поступовість розвитку вигорання робить його особливо небезпечним: фахівець і його оточення нерідко не помічають симптомів до тоді, коли синдром уже набрав значної сили [12].

О. В. Романовська та Є. М. Набільська (2011) аналізують причини та особливості прояву синдрому у соціальних працівників, які належать до тієї ж широкої категорії контактних професій, що й сра-персонал, і виявляють, що серед ключових чинників – надмірна залученість у проблеми клієнтів, відсутність чітких ролевих меж та незадоволеність визнанням своєї праці [13]. Л. М. Карамушка та Г. В. Гнускіна (2018) у монографічному

дослідженні вигорання підприємців виявляють, що для людей, чия праця пов'язана з постійним обслуговуванням інших, вигорання особливо часто набуває форми «хронічної втоми від давання», стану, коли людина вже фізично не здатна генерувати позитивний емоційний фон, якого від неї очікують [5].

О. Б. Величко (2024) розглядає синдром вигорання в контексті постмодерного інформаційного суспільства, де прискорення темпу праці, зростання вимог клієнтів, вплив соціальних мереж та необхідність постійної самопрезентації створюють додаткові стресогенні чинники навіть для тих, чия основна діяльність далека від цифрового простору [2]. Для spa-індустрії, де соціальні мережі відіграють ключову роль у залученні клієнтів і де персонал нерідко змушений підтримувати публічний «бренд» закладу, цей чинник набуває особливої актуальності.

Д. В. Усов та Н. В. Ковальчук (2021) у дослідженні інноваційних підходів до управління персоналом б'юті-індустрії наголошують, що сфера краси та оздоровлення потребує не лише технічної підготовки кадрів, але й цілеспрямованого психологічного супроводу, спрямованого на розвиток стресостійкості та запобігання вигоранню [15]. І. В. Астремська (2024) у монографії, присвяченій супервізії як інструменту профілактики вигорання у допомагаючих професіях, показує, що регулярний рефлексивний супровід є однією з найефективніших форм роботи з вигоранням [1]. Цей підхід є потенційно застосовним і до spa-персоналу, хоча культура супервізійної підтримки у б'юті-сфері залишається нерозвинутою.

Для розуміння природи вигорання у spa-персоналі важливо врахувати специфіку їхньої праці. Spa-фахівець – масажист, косметолог, спеціаліст з б'юті-процедур працює у режимі безперервної «емоційної праці»: він має не просто технічно виконувати процедуру, а й одночасно утримувати певний емоційний простір для клієнта. Це означає постійне пригнічення власних негативних емоцій, демонстрацію теплоти та уваги навіть у стані фізичної втоми, здатність емпатійно реагувати на стан клієнта. Л. В. Долинська (2010), аналізуючи психологічні механізми міжособистісної взаємодії, зазначає, що постійне управління власними емоціями в інтересах іншої людини є одним із найбільш виснажливих видів психологічного навантаження [3].

Чинники ризику вигорання у spa-персоналі можна систематизувати за кількома рівнями. На індивідуальному рівні суттєву роль відіграють перфекціонізм і завищені стандарти до власної роботи, схильність до надмірного емоційного залучення у взаємодію з клієнтами, недостатній рівень розвитку навичок саморегуляції та психологічних меж. Н. В. Ханецька та Н. М. Нахаріза (2022) у дослідженні особистісних ресурсів у профілактиці вигорання психологів-волонтерів показують, що низький рівень розвитку саморегуляції та схильність брати на себе надмірну відповідальність є провідними індивідуальними чинниками ризику [17]. На організаційному рівні до таких чинників відносяться відсутність чітких рольових меж, нерівномірний розподіл клієнтського навантаження,

обмежені можливості для відновлення між сесіями та брак психологічної підтримки з боку керівництва.

Ю. О. Тептюк (2021) у дисертаційному дослідженні, присвяченому стресостійкості соціальних працівників, встановлює, що розвиток психологічних умов стресостійкості є необхідним чинником не лише ефективної професійної діяльності, але й профілактики вигорання [14]. О. С. Штепа (2013) розглядає особистісну ресурсність як комплексну характеристику, що визначає здатність людини зберігати психологічну стабільність і відновлюватися після стресових впливів [19]. Обидва ці конструкти: стресостійкість і особистісна ресурсність є ключовими у розумінні того, що саме лежить в основі профілактики вигорання у sра-персоналі.

Особливого значення в сучасному контексті профілактики набуває поняття резильєнтності як здатності не лише витримувати стресові впливи, але й конструктивно відновлюватися після них і використовувати отриманий досвід для особистісного зростання. В. П. Мойсеюк, О. Б. Столяренко та Н. В. Жиляк (2025) у дослідженні наукових основ формування резильєнтності у соціальних працівників і психологів обґрунтовують, що резильєнтність є не вродженою рисою, а якістю, що цілеспрямовано розвивається через відповідні навчальні та корекційні програми [10]. Н. О. Прядко (2025) розглядає резильєнтність у контексті емоційного інтелекту, показуючи, що здатність розпізнавати, розуміти та регулювати власні емоції є важливою передумовою стійкості до вигорання [11].

О. Юрчук (2025) систематизує основні наукові підходи до вивчення резильєнтності та підкреслює її значення як захисного фактора у контексті професійних стресів [20]. В. С. Курило та В. І. Степаненко (2023) акцентують на ролі критичного мислення як складової резистентності особистості, яка дозволяє більш зважено оцінювати стресові ситуації і не піддаватися деструктивним емоційним реакціям [6]. Для sра-персоналу розвиток критичного осмислення власного стану як здатності розпізнавати ранні ознаки вигорання і розуміти механізми його виникнення є важливою умовою своєчасної профілактики.

На основі проведеного аналізу можна виділити кілька ключових напрямів профілактики емоційного вигорання у sра-персоналі. Перший напрям це психоедукація: систематичне навчання персоналу розпізнавати ознаки вигорання, розуміти його механізми та формувати обізнане ставлення до власного психоемоційного стану. С. О. Мащак (2025) наголошує, що саме обізнаність є першою і необхідною умовою будь-якої профілактичної роботи у сфері послуг [9].

Другий напрям полягає у розвитку навичок саморегуляції та психологічних меж у взаємодії з клієнтами. Фахівець, який не вміє відмежовувати власний емоційний стан від стану клієнта, неминуче накопичує «вторинний стрес» і швидше вигоряє. Це особливо актуально для масажистів і sра-терапевтів, чия робота передбачає тілесний контакт і підвищену сензитивність до стану іншої людини. В. В. Шевчук (2020)

підкреслює, що формування чітких рольових меж є одним із найефективніших профілактичних чинників [18].

Третій напрям це розвиток резильєнтності як системної характеристики, що охоплює здатність до емоційного відновлення, когнітивну гнучкість і проактивну позицію щодо власного розвитку. Н. В. Ханецька та Н. М. Нахаріза (2022) показують, що особистісні ресурси і резильєнтність взаємно підсилюють одне одного: чим більший ресурсний потенціал особистості, тим вища її стійкість до вигорання [17]. Для sра-закладів це означає, що інвестування в розвиток персоналу через тренінги, супервізійні групи, коучинг, який є водночас і профілактикою вигорання, і підвищенням якості послуг.

Четвертий напрям полягає у організаційних заходах: раціоналізація клієнтського навантаження, впровадження обов'язкових пауз між сесіями, формування підтримувальної корпоративної культури та доступ до психологічного супроводу. І. В. Астремська (2024) обґрунтовує, що супервізія як форма рефлексивної підтримки є ефективним інструментом не лише для психологів і соціальних працівників, але й може бути адаптована для будь-яких контактних професій, де ключовим робочим інструментом є особистість фахівця [1]. Впровадження елементів супервізійного підходу у практику sра-закладів, наприклад, у формі регулярних командних дебрифінгів або індивідуальних зустрічей з психологом і є перспективним напрямом організаційної профілактики.

Є. Ю. Райкова (2011) підкреслює, що ефективна профілактика вигорання у помічаючих і сервісних професіях завжди є комплексною: вона поєднує індивідуальний, груповий та організаційний рівні впливу і не може зводитися лише до психологічної просвіти чи релаксаційних технік [12]. Цей принцип є принципово важливим і для розробки профілактичних програм у sра-індустрії: жодна окрема інтервенція не замінить системного підходу.

Отже, sра-індустрія є галуззю з підвищеним ризиком емоційного вигорання персоналу через специфічне поєднання фізичного навантаження, постійної емоційної праці та комерційного тиску, при цьому психологічна складова праці sра-фахівців досі залишається недостатньо врахованою на організаційному рівні. Вигорання у цій сфері розвивається поступово і нерідко залишається непомітним до тих пір, поки не набуває значної сили, що підкреслює важливість саме профілактичної, а не реактивної роботи. Резильєнтність, стресостійкість і особистісна ресурсність є ключовими захисними чинниками, розвиток яких має стати основою профілактичних програм для sра-персоналу, проте, ефективна профілактика вигорання потребує комплексного підходу, що охоплює психоедукацію, розвиток навичок саморегуляції, підвищення резильєнтності та організаційні заходи. Наше емпіричне дослідження буде спрямоване на вивчення рівня та особливостей вигорання у sра-персоналі в українських реаліях, а також запланована розробка і апробація спеціалізованих профілактичних програм для цієї категорії фахівців.

Джерела та література:

1. Астремська І. В. Супервізія : профілактика та корекція емоційного вигорання працівників професій допомоги : монографія. Миколаїв : Вид-во ЧНУ ім. Петра Могили, 2024. 132 с. URL: <https://dspace.chmnu.edu.ua/jspui/handle/123456789/2472>
2. Величко О. Б. Синдром емоційного професійного вигорання як виклик постмодерного інформаційного суспільства. *Актуальні дослідження суспільних наук : матеріали X Всеукр. наук. конф., м. Умань, 28 березня 2024 р.* Умань : Візаві, 2024. С. 85–88.
3. Долинська Л. В. Психологія конфлікту : навчальний посібник. Київ : Каравела, 2010. 304 с.
4. Іванашко О. Є. Професійна адаптація і професійне вигорання особистості. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія. 12 «Психологічні науки».* 2007. № 19 (43). С. 82–86.
5. Карамушка Л. М., Гнускіна Г. В. Психологія професійного вигорання підприємців : монографія. Київ : Логос, 2018. 198 с.
6. Курило, В.С., Степаненко В.І. Критичне мислення як складова резистентності до маніпулятивного впливу і резильєнтності особистості в умовах війни. *Інноваційна педагогіка.* № 62 Т. 2. 2023. С. 131-134.
URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2023/62/part_2/25.pdf
7. Машак С. О. Професійне вигорання особистості як соціально-психологічна проблема. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ.* 2012. № 2(1). С. 444–452.
8. Машак С.О. Комунікативна компетентність особистості як соціально-психологічна проблема. *Проблеми сучасної психології: Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського нац. ун-ту.* Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2020. С. 435–444.
9. Машак С. О. Теоретичні аспекти дослідження емоційного вигорання працівників сфери послуг. *Науковий вісник Ужгородського національного університету: Серія: Психологія.* Вип. 2. 2025. С. 41-46. URL <http://psy-visnyk.uzhnu.uz.ua/index.php/psy/article/view/403/467>
10. Мойсеюк В.П., Столяренко О.Б., Жиляк Н.В. Наукові основи формування резильєнтності соціальних працівників і психологів. *Інклюзія і суспільство.* № 1. 2025. С. 100-106. DOI <https://doi.org/10.32782/2787-5137-2025-1-12>
11. Прядко Н.О. Резильєнтність в контексті прояву емоційного інтелекту особистості. наукові записки. *Серія: Психологія.* Вип. 2(8). 2025. С. 113-118. DOI <https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2025-2-16>
12. Райкова Є. Ю. Терапія та профілактика професійного вигорання у представників допомагаючих професій. *Молодий учений.* 2011. № 5(28). С. 92–97.
13. Романовська О. В., Набільська Є. М. Причини та особливості прояву синдрому «професійного вигорання» в соціальних працівників. *Вісник НТУУ «КПІ». Політологія. Соціологія. Право : збірник наукових праць.* 2011. № 3 (11). С. 103–107.
14. Тептюк Ю.О. Психологічні умови розвитку стресостійкості у соціальних працівників різних вікових категорій : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» ; Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. Київ, 2021. 272 с.
15. Усов Д. В., Ковальчук Н. В. Досвід впровадження інноваційних технологій оцінювання персоналу «Манчестер Юнайтед» до сфери управління підприємствами б'юти-індустрії. *Гуманітарний дискурс суспільних проблем: минуле, сучасне, майбутнє : матеріали Всеукраїнської наукової конференції з міжнародною участю, м. Черкаси, 22 квітня 2021 року.* Черкаси : ЧПБ імені Героїв Чорнобиля НУЦЗ України, 2021. С. 76–79.
16. Ушакова І. М., Новохатська О. О. Психологічні особливості професійного вигорання у працівників б'юти-сфери. *Психологічні студії.* № 3. 2025. С. 63- 69. DOI:10.32782/psych.studies/2025.3.10

17. Ханецька Н. В., Нахаріза Н. М. Особистісні ресурси в профілактиці професійного вигорання психологів-волонтерів. *Габітус*. Вип. 39. 2022. С. 187- 191. DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208>.
18. Шевчук В.В. Сучасні підходи до визначення категорії «емоційне вигорання». *Габітус*. 2020. Вип. 17. С. 141-145. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/habit_2020_17_27
19. Штепа О. С. Особливості зв'язку психологічної та персональної ресурсності особистості. *Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН*. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2013. С. 782–791.
20. Юрчук О. Основні наукові підходи до вивчення феномену резильєнтності. *Психологія: реальність і перспективи*. № 24, 2025. С. 163-174. URL: https://doi.org/10.35619/prap_rv.vi24.441
21. Якимчук О. Психологічні особливості професійного вигорання особистості. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія «Психологічні науки»*. 2021. Вип. 16 (61). С. 110–119.

Глова Ірина

Волинський національний університет імені Лесі Українки,
кандидат психологічних наук, старший дослідник
Hlova.Iryna@vnu.edu.ua

Бреславська Софія

Волинський національний університет імені Лесі Українки,
студентка 2 курсу факультету історії, політології та національної безпеки
Breslavska.Sofia2024@vnu.edu.ua

ЗЛОЧИНИ КАНІБАЛІЗМУ ПІД ЧАС ГОЛОДОМОРУ 1932-1933 РОКІВ: ІСТОРИКО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Голодомор в Україні у 1932–1933 роках є особливо тяжким злочином геноциду, який згідно з доктриною міжнародного права називають «злочином злочинів». Жорстокість Голодомору полягає в тому, що голод не був наслідком стихійного лиха або неврожаю, він став результатом цілеспрямованої репресивної політики тоталітарного комуністичного режиму. Шляхом насильницького вилучення усіх продуктів харчування, репресій, блокади сіл і цілих районів, для частини українців було створено умови несумісні із життям [4].

Певні обставини (відсутність вільного доступу до демографічної інформації, заборона фіксувати реальну кількість смертей та записувати причину смерті як «голод») ускладнили підрахунки точного числа жертв Голодомору. Відповідно до експертних оцінок за 17 місяців Голодомору загинуло від 4 до 7 млн українців. Згідно з науковими даними, навесні 1933 року в Україні помирало майже 25 тисяч людей щодня, 1 тисяча людей щогодини і 17 людей щохвилини. Більшість загиблих від голоду – діти [1, с. 32; 3].

Питання Голодомору 1932–1933 років в Україні є предметом ґрунтовних досліджень багатьох українських (Горностай П., Горбунова В.,

Засекіна Л., Климчук В., Маслюк А., Наумець. І., Ушинський О. та ін.) та зарубіжних (Джеймс М., Клайман Р., Конквест Р., Снайдер Т. та ін.) вчених.

Водночас, починаючи з 2023 року вчені отримали додаткову можливість збагатити наукові знання про Голодомор і його наслідки для українського народу через відкритий доступ до нових даних. У результаті співпраці Міністерства внутрішніх справ України та Національного музею Голодомору-геноциду у період з 2020 по 2023 рік було оцифровано 1022-і архівні кримінальні справи, які документують випадки канібалізму серед населення під час голоду в 1932-1933 роках. Архівні справи знаходяться в Галузевому державному архіві МВС України у фонді № 32 «Кримінальні справи судових та позасудових органів». Унікальні документи були засекречені комуністичним режимом і тривалий час зберігалися в Галузевому державному архіві МВС під грифом «цілком таємно» [5; 6; 7, с. 7].

Відкриті архівні матеріали мають величезну наукову цінність для вчених з різних галузей знань, висвітлюють масштаби злочинів та сприяють формуванню більш ширших науково обґрунтованих висновків про причини та наслідки Голодомору в Україні.

Прояв канібалізму є надзвичайно складним, патологічним та багатогранним явищем, що характеризується поєднанням глибоких психічних порушень, соціальних факторів, ритуальних переконань або екстремальних умов виживання.

Канібалізм як патологічна сексуальна та емоційна девіація полягає у вживанні плоті задля отримання екстремального задоволення, відчуття влади над іншою людиною. Як розлад психіки канібалізм пов'язаний з шизофренією, психозами та іншими патологічними станами. Як ритуальне споживання або похоронна традиція він передбачає поїдання членів власного племені, як спосіб «повернути» енергію померлого. В екстремальних умовах канібалізм може стати крайнім засобом виживання, коли базовий інстинкт самозбереження переважає над соціальними та моральними нормами [2; 7].

Людоїдство в Україні не було спричинене ритуальними переконаннями, не було воно і спадковим явищем, оскільки завершилось із закінченням голоду. Водночас, період поширення злочинів канібалізму припадає на пікові моменти найсильнішого поширення голоду, що дозволяє розглядати його унікальним маркером для виявлення районів з катастрофічними наслідками Голодомору. Отже, канібалізм в 1932-1933 рр. був крайнім проявом боротьби за життя, результатом екстремальних, штучно створених тоталітарним режимом, умов виживання людей, які зумовили порушення психічного здоров'я.

У матеріалах архівних справ процес організації штучного голоду, через який люди були доведені до канібалізму, не документується. Тодішні слідчі не фіксували психічний стан засуджених, психіатричні експертизи майже не проводились. Отже, попри зростання наукового інтересу до психологічних наслідків Голодомору [3; 8], малодосліджуваною та надзвичайно актуальною залишається проблема вивчення психологічних особливостей

скоєння злочинів канібалізму під час Голодомору та здійснення психологічної оцінки розсекречених архівних матеріалів.

Джерела та література:

1. Василенко, Володимир Голодомор 1932-1933 років в Україні як злочин геноциду: правова оцінка [Текст] / В. Василенко ; Український ін-т національної пам'яті. - К. : Видавництво ім. Олени Теліги, 2009. - 48 с.
2. Василь Марочко, «Канібалізм», «Труподство», Енциклопедія Голодомору 1932–1933 років в Україні. (Дрогобич: Коло, 2018), 171, 246–249.
3. Горбунова В., Климчук В. (2020). Психологічні наслідки Голодомору в Україні. *East/West: Journal of Ukrainian Studies*, 7(2), 33–70. <https://doi.org/10.21226/ewjus609>
4. Карби найстрашнішої трагедії. Голодомор 1932-1933 рр. Херсонська обласна універсальна наукова бібліотека ім. Олеся Гончара [Офіційний сайт]. URL: <https://biblio.lib.kherson.ua/karbi-naustrashnish.htm> (дата звернення: 16.04.2026).
5. Міністерство внутрішніх справ України [Офіційний сайт]. URL: <https://mvs.gov.ua/golodomor-1932-1933> (дата звернення: 16.04.2026).
6. Національний музей Голодомору-геноциду [Офіційний сайт]. URL: <https://mvs.gov.ua/news/spravi-pro-kanibalizm-u-1932-1933-rokax-dovedena-golodom-do-zbozevolinnia-33-ricna-zinka-vbila-ta-zyila-svoiu-ditinu> (дата звернення: 16.04.2026).
7. Непом'ящих В. (2023) Наслідки голодомору 1932–1933 років для сучасної України. *Наука і правоохорона*, 3(61), 7-16. [https://doi.org/10.36486/np.2023.3\(61\).1](https://doi.org/10.36486/np.2023.3(61).1)
8. Zasiakina, L., & Zasiakin, S. (2020). Verbal emotional disclosure of moral injury in Holodomor survivors. *Psycholinguistics*, 28(1), 41–58. <https://doi.org/10.31470/2309-1797-2020-28-1-41-58>

Кихтюк Оксана

Волинський національний університет імені Лесі Українки,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри загальної та клінічної психології
Kuhtuik.Oksana@vnu.edu.ua

ОСОБЛИВОСТІ СТРАХІВ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Актуальність теми. Сучасна соціокультурна ситуація в Україні, зумовлена повномасштабною агресією РФ, докорінно змінила емоційний ландшафт розвитку підлітків. Хронічний стрес, загроза життю та соціальна нестабільність деформують традиційні виховні функції сім'ї, провокуючи накопичення афективної напруги. У 2023–2025 роках науковці констатують зростання рівня коморбідності страхів, тривожності та посттравматичних симптомів у сучасної молоді, що робить превенцію розвитку фобічних розладів стратегічним завданням психологічної науки [1; 3; 9].

Мета роботи – здійснити теоретико-емпіричний аналіз ієрархії страхів українських підлітків Вибірку дослідження склали підлітки 9-х класів (15–16 років) м. Луцька Волинської області. Було використано методику ієрархічне ранжування структури страхів (за О. Захаровою).

Виклад основного матеріалу. Психологічна природа страху розглядається як фундаментальний емоційний стан, що виконує адаптивну

біологічну функцію сигналізації про небезпеку. Проте в соціальному вимірі інтенсивний страх перетворюється на деструктивний чинник, що блокує самореалізацію особистості. У межах теорії диференціальних емоцій Керрола Ізарда підкреслюється фундаментальна різниця між категоріями страху та тривоги. Попри те, що страх є домінуючим афективним компонентом у структурі тривожності, ці явища мають різну природу та механізми прояву. Страх, згідно з К. Ізардом, виступає як первинний емоційний стан, що виконує адаптивну та захисну функцію та виникає як безпосередня реакція на конкретну загрозу (реальну або уявну), яка становить небезпеку для цілісності організму чи стабільності особистості [8]. На відміну від нього, тривога розглядається як складний емоційний конструкт (патерн), де страх взаємодіє з іншими емоціями, такими як провинна, сором або гнів. Слід чітко диференціювати *раціональний страх* (об'єктивна відповідь на загрозу) та *фобію* – ірраціональне, неконтрольоване перенесення тривоги на об'єкти або ситуації, що супроводжується стійкою стратегією уникання [2]. Класичні дослідження (зокрема С. Джуан) виділяють широку палітру дитячих фобій: від атіхіфобії (страху невдачі) до танатофобії (страху смерті) [2]. Проте сучасні дослідження 2023–2024 років вказують на явище «цифрової ретрансляції страху», де медіаконтент підсилює природні вікові побоювання підлітків [3]. Емпіричне дослідження ієрархії страхів сучасних підлітків показало, що 100% респондентів відчувають страх втрати батьків як прояв глибокої екзистенційної незахищеності, а 80% виявляють виражений страх війни та стихійного лиха, що підтверджує висновки Н. Пов'якель про високий рівень «фонові» тривоги в кризові періоди [6]. На відміну від стабільних періодів, сучасний підліток демонструє поєднання соціальних побоювань (страх помилок чи екзаменів – 15%) з вітально-екзистенційними загрозами. Згідно із актуальними науковими розвідками провідних українських учених Т. Титаренко, І. Беха, В. Панка було виявлено зростання «страху невизначеності майбутнього» та «втрати зв'язку», що безпосередньо корелює з міграційними процесами та тривалою загрозою безпеці [7; 4]. Етіологія фобій у період підліткового віку характеризується мультифакторними причинами: від авторитарного стилю виховання до безпосередньої травматизації внаслідок воєнних дій, тому сучасна психотерапевтична практика (О. Осадько) акцентує на ефективності когнітивно-поведінкової терапії, арт-технік та нарративного підходу для екстерналізації страху, де стабілізація сімейної атмосфери та конструктивний діалог залишаються базисними векторами подолання фобічних станів [9; 5].

Більшість респондентів висловили турботу щодо майбутнього України, її територіальної цілісності та економічної ситуації, однак відзначили відсутність відчуття власного впливу на ці процеси. Така позиція відображає тенденцію до формування зовнішнього локусу контролю – переконання, що життєві події визначаються зовнішніми обставинами, а не особистими зусиллями. Це, у свою чергу, знижує рівень соціальної активності, ініціативності та відповідальності за власне життя.

Висновки. Трансформація страхів у підлітків відображає динаміку воєнного часу в сьогоднішній українській реальності. Аналіз емпіричних даних свідчить, що попри виражену рефлексію підлітків щодо власного майбутнього, їхні життєві перспективи залишаються дифузними та неструктурованими. Відсутність конкретних орієнтирів і нерозуміння алгоритму дій у теперішньому часі вказують на дефіцит навичок цілепокладання. Цей феномен значною мірою зумовлений загальною соціальною нестабільністю, яка трансформує сприйняття майбутнього з прогнозованого результату на зону невизначеності. Дослідження зафіксувало високий рівень занепокоєності матеріальним добробутом родини та власною фінансовою самостійністю. Однією із ключових проблем є те, що підлітки часто не володіють продуктивними копінг-стратегіями (механізмами подолання стресу). Замість активного впливу на ситуацію, вони схильні до емоційної фіксації на проблемі, що посилює напруження. Перспективним розвитком нашого дослідження вбачаємо у зосередженні на розробці та впровадженні програм психологічної стійкості для підліткового віку, що допоможуть їм перетворювати деструктивний страх у ресурс для адаптації та формування продуктивних копінг стратегій.

Джерела та література:

1. Бех І. Д., Титаренко Т. М. Психологічна допомога підліткам у складних життєвих обставинах: виклики 2023–2024 рр. *Вісник психології і педагогіки*. 2024. Вип. 12. С. 45–58.
2. Джуан С. *Дивності наших фобій. Чому ми боїмося літати в літаках*. К. 2012. 416 с.
3. Осадько О. Ю. Арт-терапія в роботі з фобіями підлітків під час війни. *Психологічні перспективи*. 2023. № 42. С. 89–102.
4. Панок В. Г. *Психологічна допомога підліткам у кризових ситуаціях*. Київ : Ніка-Центр, 2010.
5. Пархомчук Г. С. *Спілкуватись з підлітком. Як? Книга для розумних батьків*. Харків : Основа, 2009. 205 с.
6. Пов'якель Н. І., Склярєнко О. *Психологія дитячих страхів*. Київ : Шк. світ, 2011. 128 с.
7. Титаренко Т. М. *Життєстійкість особистості в умовах хронічної соціальної непередбачуваності*. Київ : Марич, 2016.
8. Izard C. E. *The Psychology of Emotions*. New York : Plenum Press, 1991.
9. Smith J., Ukraine Research Group. Adolescent Mental Health in War Zones: Longitudinal Study 2023–2025. *Journal of Clinical Child Psychology*. 2025. Vol. 54(1). P. 112–125.

Кульчицька Анна

Волинський національний університет імені Лесі Українки,
кандидат психологічних наук, доцент,
anna379@ukr.net

НАДМІРНА ОПІКА ЯК ПРОЯВ ПСИХОЛОГІЧНОГО НАСИЛЬСТВА В СІМ'Ї

Проблема домашнього насильства в Україні набуває дедалі більшої актуальності в контексті прийняття Закону України «Про запобігання та протидію домашньому насильству» (2018) та ратифікації Стамбульської конвенції. Однак значна частина форм насильства у сімейному середовищі залишається непомітною для суспільства через відсутність фізичних проявів або усвідомлення шкоди самими потерпілими.

Гіперопіка – явище, що традиційно сприймається як прояв батьківської любові та турботи, нерідко залишається поза увагою дослідників насильства саме через свою зовнішню «добродичність». Проте, численні психологічні дослідження свідчать – надмірний контроль, обмеження ініціативи, нав'язування рішень та формування залежності від опікуна завдають серйозної шкоди психічному розвитку особистості та порушують її фундаментальні права.

Мета дослідження – здійснити теоретичний аналіз феномену гіперопіки як форми психологічного насильства у сім'ї, виявити її психологічні механізми, прояви та наслідки, а також запропонувати підходи до профілактики та корекції даного явища.

Дослідження феномену гіперопіки здійснювалися переважно в контексті вивчення стилів батьківського виховання. У вітчизняній психології проблематику гіперопіки досліджували Боришевський М. Й., Кифлюк Р. В., Яблонська Т. М та інші. Роботи з проблем насильства в сім'ї, зокрема психологічного насильства, представлені дослідженнями Аносова А. В., Безпалько О. В., Гошовський Я. О., Кихтюк О. В., Кульчицька А. В., Толкач А. М., Федотова Т. В., Чаплінська Л. В. та інші вчені. Однак, синтез цих двох напрямів – осмислення гіперопіки саме як форми домашнього насильства – у вітчизняній науці залишається недостатньо розробленим.

Гіперопіка (лат. *opis* – догляд, турбота) – це патологічна форма батьківської, або партнерської поведінки, що характеризується надмірним контролем, опікою та втручанням у особисте життя іншої людини, яка сприймається як об'єкт захисту і яка позбавляється права на самостійність і власний вибір.

На відміну від здорової турботи, що передбачає підтримку автономії особистості і поступову передачу відповідальності, гіперопіка функціонує за принципом тотальної відповідальності батьків(опікунів) за всі аспекти життя дитини. Серед ключових ознак гіперопіки виділяють:

- надмірний моніторинг діяльності, переміщень та контактів дитини;

- прийняття рішень за дитину без урахування її волі та бажань;
- формування атмосфери небезпеки та тривоги задля виправдання контролю;
- ігнорування, або придушення спроб дитини виявити самостійність;
- маніпулювання почуттям провини та почуттям вдячності;
- систематичне знецінення думок, почуттів і рішень дитини.

Відповідно до Закону України «Про запобігання та протидію домашньому насильству» (2017), психологічне насильство визначається як «форма домашнього насильства, що включає словесні образи, погрози, у тому числі щодо третіх осіб, приниження, переслідування, залякування, та інші діяння, спрямовані на обмеження волевиявлення особи, якщо такі дії, або бездіяльність викликали у постраждалої особи побоювання за свою безпеку, чи безпеку третіх осіб, спричинили емоційну невпевненість, нездатність захистити себе, або завдали шкоди психічному здоров'ю особи».

Аналіз цього визначення дозволяє встановити ключові точки перетину між гіперопікою та психологічним насильством: обмеження волевиявлення особи, контроль над поведінкою, формування емоційної невпевненості та нездатності захистити себе. Фактично, гіперопіка систематично реалізує ці форми впливу, оскільки її мета – підтримання залежності.

Психологічний аналіз гіперопіки виявляє низку механізмів, що зумовлюють її виникнення.

Тривожна прив'язаність батьків є одним із центральних чинників. Дослідження у руслі теорії прив'язаності Дж. Боулбі свідчать, що батьки з паталогічним типом прив'язаності частіше виявляють такий стиль поведінки як спосіб управління власною тривогою, а не реальними потребами дитини. Турбота в цьому разі стає механізмом саморегуляції опікуна, а не відповіддю на потреби дитини.

Нарцисична динаміка є ще одним важливим механізмом: дитина або партнер сприймається не як окрема особистість, а як «розширення Я». Успіхи дитини переживаються як власні, невдачі – як особиста загроза. Це породжує потребу в тотальному контролі над «своїм проєктом».

Паталогічна провина й страх втрати живлять постійне нав'язування допомоги та захисту. Опікун переконаний, що будь-яка небезпека, або невдача дитини є наслідком його власної недостатньої турботи.

Культурні та соціальні норми також відіграють роль. У ряді культур, зокрема в пострадянському просторі, надмірна материнська опіка традиційно заохочується і романтизується, що ускладнює розпізнавання шкоди як самими батьками, так і суспільством.

Наслідки хронічної гіперопіки для особистісного розвитку та психічного здоров'я дитини є багаторівневими та стійкими.

У когнітивній сфері формуються завчена безпорадність (за М. Селігманом), нездатність до самостійного прийняття рішень і схильність до катастрофізації. Людина, позбавлена досвіду успішного подолання труднощів, не розвиває впевненості у власній компетентності.

В емоційній сфері характерними є хронічна тривожність, депресивна симптоматика, почуття внутрішньої порожнечі та відчуженості від власних бажань і потреб.

У поведінковій сфері формується залежна поведінка: нездатність самостійно організувати побут, приймати рішення, відстоювати межі у стосунках. Такі особи є більш вразливими до маніпуляцій у дорослих стосунках, оскільки модель «хтось вирішує за мене» є для них звичною та суб'єктивно безпечною.

Порушення формування ідентичності є особливо значущим наслідком. Гіперопіка перешкоджає успішному проходженню кризи ідентичності (Е. Еріксон) та формуванню стійкого «Я», здатного до автономного функціонування. Дитина, або молода людина, позбавлена простору для власних помилок і відкриттів, не набуває необхідного досвіду самопізнання.

Важливо підкреслити, що гіперопіка не є виключно батьківсько-дитячим феноменом. У подружніх відносинах один із партнерів може практикувати надмірний контроль, виправдовуючи його турботою. Це проявляється у постійному відстеженні місцезнаходження партнера, контролі його фінансів, рішень щодо кар'єри та соціальних контактів, прийнятті рішень «від його/її імені» без консультацій.

У відносинах дорослих дітей і батьків гіперопіка нерідко зберігається, або посилюється навіть після досягнення дитиною повноліття. Батьки втручаються у вибір партнера, місця роботи, місця проживання, виховання власних онуків, тощо.

Робота щодо профілактики та корекції цього явища вимагає комплексного підходу.

На рівні психологічної просвіти необхідно формувати суспільне розуміння того, що гіперопіка є формою насильства навіть за відсутності усвідомленого наміру заподіяти шкоду. Важливо розрізняти здорову турботу й патологічний контроль, включити відповідні теми до шкільних програм з психологічного здоров'я та батьківської компетентності.

На рівні індивідуальної та сімейної психотерапії ефективними є: когнітивно-поведінкова терапія для роботи з тривогою опікуна; структурна сімейна терапія для відновлення здорових меж у сімейній системі; терапія прив'язаності для корекції паталогічних моделей прив'язаності, тощо.

На рівні роботи з постраждалими важливим завданням є відновлення суб'єктності: розвиток навичок самостійного прийняття рішень, тренінги асертивності, опрацювання почуття провини за власні спроби автономії, яке нерідко є одним із найбільш болісних наслідків гіперопіки.

На правовому рівні необхідне розширення визначення психологічного насильства у законодавстві з включенням систематичного обмеження автономії та самовизначення особи як самостійного критерію насильства, навіть за відсутності явних загроз, чи образ.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведений аналіз дозволяє стверджувати, що гіперопіка є формою психологічного насильства, яка, попри соціально прийнятне обґрунтування через турботу та захист, систематично порушує право особистості на автономію, самовизначення та

розвиток. Виявлені психологічні механізми (тривожна прив'язаність, нарцисична динаміка, патологічна провина) та наслідки (вивчена безпорадність, залежна поведінка, тривожні та депресивні розлади, порушення ідентичності) підтверджують деструктивний потенціал цього явища.

Гіперопіка відповідає ключовим критеріям примусового контролю та психологічного насильства у визначенні чинного українського законодавства. Це вимагає переосмислення суспільних уявлень про допустимі форми турботи та розширення правових і психологічних інструментів протидії цій формі насильства.

Перспективами подальших досліджень є розробка діагностичного інструментарію для виявлення гіперопіки та емпіричне дослідження взаємозв'язку між рівнем гіперопіки й різними показниками психічного здоров'я.

Джерела та література:

1. Закон України «Про запобігання та протидію домашньому насильству» від 07.12.2017 № 2229-VIII. *Відомості Верховної Ради України*. 2018. № 5. Ст. 35.

URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2229-19>

2. Кульчицька, А. Федотова, Т. Кихтюк (2024). Соціально-психологічні особливості дітей, постраждалих від сімейного насильства. Психологічні перспективи. 41 (Чер 2024). DOI:<https://doi.org/10.29038/2227-1376-2023-41-kyt>.

3. Толкач А. М. (2023) Латентність домашнього насильства. *Дніпровський науковий часопис публічного управління, психології, права*. № 2. DOI: <https://doi.org/10.51547/ppp.dp.ua/2023.2.23>

4. Чаплінська Л. В. (2015) Проблема психологічного насильства над дітьми дошкільного віку: причини, види та наслідки. *Науковий вісник Мукачівського державного університету*. Серія «Педагогіка та психологія», 1(1). С 125-129

5. Яблонська Т. М. (2012) Дитячо-батьківські взаємини як чинник розвитку ідентичності дитини. *Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. Т. 9, вип. 9. С. 75–83.

Марказьян Марія

Одеський національний університет імені І. І. Мечникова,
здобувачка бакалаврського рівня вищої освіти за спеціальністю «Психологія»
marymarkazyan@gmail.com

Чачко Світлана

Одеський національний університет імені І. І. Мечникова,
кандидат психологічних наук, доцент
chachko@onu.edu.ua

ДЕЯКІ ПРОЯВИ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ У ФАХІВЦІВ ІЗ ХОРЕОГРАФІЇ В УМОВАХ СТРЕСУ

Сьогодні стрес є однією з центральних проблем середньостатистичної людини, особливо в умовах тривалої війни, що стала каталізатором глибоких соціальних змін та хронічно тривоги в споживанні інформації.

Особливого значення тепер набуває таке поняття, як «резильєнтність» – уміння особистості зберігати ментальне здоров'я попри зовнішній тиск [2]. Доведено, що глибина переживання стресу формується не стільки під впливом реальних подій, скільки завдяки особливостям когнітивного сприйняття та обраним тактикам копінгу [4; 5].

Для нашого дослідження ми обрали групу хореографів. Специфіка їхньої діяльності, пов'язана з жорсткою дисципліною, подоланням фізичного болю та творчою самореалізацією. Вона може виступати чинником формування вищого рівня життєстійкості, порівняно з тими, хто змушений адаптуватися переважно до інших умов, наприклад, онлайн-навчання [1; 3].

Емпіричне дослідження проводилося у березні-квітні 2026 року (n=17, вік 15–27 років). Основну групу склали хореографи (41,2%), контрольну – представники інших спеціальностей (58,8%). Було використано методики «WHOQOL-BREF», «ІДР-14», «WOCQ» та «PSS-10».

Результати діагностики загального рівня дистресу засвідчили, що 82,4% респондентів перебувають у стані помірного або високого стресу. При цьому найбільш проблемною зоною є фізичне здоров'я, що ілюструє нестачу енергії. Головним компенсаторним ресурсом для молоді виступають соціальні відносини.

Щоб довести наявність статистично значущих відхилень між групами, ми використали математико-статистичний метод, а саме t-критерій Стьюдента.

Власне суб'єктивна оцінка загальної якості життя за «WHOQOL-BREF» у хореографів є достовірно вищою (p=0,01). Це пояснюється перебуванням у стані «поток» та регулярною емоційною розрядкою.

Хореографи демонструють значно вищий рівень розвитку активного копінг-потенціалу за методикою «ІДР-14» (p=0,02). Це підтверджує навичку танцівників зустрічати проблеми віч-на-віч і гідно їх долати.

Показники за шкалою «прийняття і пасивний розрахунок на допомогу» з опитувальника «WOCQ» виявилися достовірно вищими саме серед хореографів (p=0,03). Враховуючи специфіку їхньої постійної взаємодії в колективі, такий результат варто трактувати як свідчення розвиненої соціальної гнучкості, а не як прояв слабкості.

Тож можна побачити, що, незважаючи на навчання і роботу по черзі в форматі он- і оффлайн в умовах воєнних загроз, представники нашої вибірки хореографів оцінюють загальну якість свого життя вище середнього. Вони орієнтовані на швидке відновлення, готові приймати зміни, пристосовуватись до них, спираючись на підтримку інших.

Джерела та література:

1. Варакута М.Л. Психологічна адаптація студентів до онлайн-освіти в умовах воєнної кризи: теоретико-емпіричне дослідження та напрями підтримки // Психологічна підтримка в умовах війни: теорія та практика подолання криз: колект. монограф. / за заг. ред. Л.М.Пріснякової. Дніпро: ЛІРА, 2025. С. 158-185.

2. Сергієні О.В., Пріснякова Л.М. Психологічний ресурс особистості з травматичним досвідом як засіб керування стресом та ефективністю психологічної

допомоги // Психологічна підтримка в умовах війни: теорія та практика подолання криз: колект. монограф. / за заг. ред. Л.М.Пріснякової. Дніпро: ЛПРА, 2025. С. 5-36.

3. Чачко С., Єгорова В. Особливості життєстійкості студентів закладів вищої освіти в умовах дистанційного навчання // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки. 2021. Вип. 15(60). С. 58-66. [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2021.15\(60\).06](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2021.15(60).06)

4. Чачко С.Л., Травініна Є.І. Переживання тривалого травмуючого стресу війни здобувачами вищої освіти // Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія, 2024. Том 35(74). № 3. С. 67-74. <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2024.3/10>

5. Lazarus R.S., Folkman S. Stress, Appraisal, and Coping. New York: Springer Publishing Company, 1984. 445 p.

Мудрик Алла

Волинський національний університет імені Лесі Українки,

кандидат психологічних наук, доцент

Mudruk.Alla@vnu.edu.ua

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ БОЙОВОГО СТРЕСУ У ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ В УМОВАХ ВІЙНИ

Актуальність дослідження зумовлена глибокими соціально-психологічними трансформаціями, що відбуваються в українському суспільстві в умовах повномасштабної війни. Постійний вплив стресогенних чинників, пов'язаних із загрозою життю, невизначеністю та тривалою психоемоційною напругою, суттєво позначається на психічному стані населення, особливо військовослужбовців. У цьому контексті особливого значення набуває вивчення феномену бойового стресу як специфічної реакції особистості на екстремальні умови діяльності, що супроводжується комплексними змінами на фізіологічному, психологічному та поведінковому рівнях.

Повномасштабне воєнне вторгнення істотно трансформувало соціальну реальність українського суспільства, зумовивши загострення широкого спектра соціально-психологічних проблем. Умови постійної небезпеки спричиняють хронічне переживання страху за власне життя та безпеку близьких, що негативно позначається на емоційному стані особистості й рівні її загального благополуччя. Досвід проживання війни порушує звичні життєві стратегії, актуалізує екзистенційні загрози та призводить до погіршення як психічного, так і фізичного здоров'я населення [3; 6; 8].

Війна розглядається як одна з найбільш складних і напружених екстремальних ситуацій. Зокрема, І. Данилюк підкреслює, що подібні ситуації виникають раптово та сприймаються як безпосередня загроза життю і здоров'ю людини та її оточення [4]. У свою чергу, О. Ткачишина наголошує, що психотравматичний вплив війни проявляється у різноманітних деструктивних змінах, які знижують якість життя і зумовлені як реальними небезпеками, так і постійним очікуванням їх виникнення [12]. У дослідженнях У. Березницької та В. Козяра війна трактується як чинник,

що обмежує реалізацію базових потреб, цінностей і життєвих прагнень особистості, породжуючи стани стресу, фрустрації, внутрішнього конфлікту та особистісної кризи [2].

Найбільш вираженого впливу зазнають військовослужбовці, у яких формується специфічний різновид психічного напруження – бойовий стрес. Так, О. Колесніченко визначає його як «психічний стан адаптаційної активності організму, що виникає під впливом психогенних факторів бойових дій та пов'язаний із необхідністю здійснення реактивної саморегуляції у ситуації, коли звичні стереотипи поведінки не можуть бути застосовані» [7, с. 7]. При цьому І. Трінька та інші дослідники акцентують, що бойовий стрес відрізняється більшою інтенсивністю, специфічністю проявів і тяжкими наслідками порівняно з іншими формами стресових реакцій [13].

М. Фрідман розмежовує два базові типи стресу: фізіологічний, що зумовлений впливом соматичних чинників (біль, виснаження, голод, холод, фізичний дискомфорт тощо), та психологічний, який охоплює емоційні переживання й інтелектуальне напруження особистості [14]. Специфіка бойового стресу полягає в особливому характері стресогенного впливу, який має «смертоцентричне» спрямування: загроза може виступати як безпосередньою і очевидною (реальна небезпека для життя), так і потенційною – у формі очікування нападу чи несприятливих умов довкілля [14].

Серед провідних чинників формування бойового емоційного стресу виокремлюють ризик загибелі або отримання поранення, втрату товаришів по службі, необхідність застосування сили щодо противника, страх припуститися помилки у критичних обставинах, а також труднощі координації дій у складних і швидкоплинних умовах бойової діяльності. Водночас інформаційний стрес виникає внаслідок раптовості подій, їх новизни та динамічності, браку часу на прийняття рішень, підвищеної складності завдань і необхідності одночасного виконання кількох дій.

А. Швець і М. Дорошенко визначають низку характерних ознак бойового стресу [11], серед яких: значна інтенсивність і напруженість переживань; прояви як на фізіологічному, так і на психологічному рівнях; залучення мотиваційної, емоційно-вольової та поведінкової сфер особистості; варіативність ступеня усвідомлення власного стану; різний рівень здатності до саморегуляції та контролю поведінки; відмінності у тривалості перебігу; вплив на ефективність виконання бойових завдань; наявність або відсутність проявів психічної травматизації.

Бойовий стрес супроводжується інтенсивними негативними психічними переживаннями, серед яких домінують паніка, страх, жах, агресія, відчай. У певних випадках такі стани можуть переходити у патологічні форми, зокрема психогенні розлади чи реактивні психози. Як зазначає В. Гічун, у військовослужбовців спостерігається виснаження функціональних резервів організму, розвиток астеничних станів та схильність до депресивних проявів [10]. С. Лукомська також вказує на

погіршення психоемоційного стану, підвищення імпульсивності, зниження мотивації та ефективності діяльності [9].

У дослідженнях О. Колесніченко [7] виокремлено основні соціально-психологічні критерії бойового стресу, до яких належать: надмірна інтенсивність стресогенного впливу, що виходить за межі звичного досвіду та спричиняє стан «екзистенційного шоку»; суттєве обмеження можливостей задоволення базових потреб; формування вираженого психічного напруження; перевищення наявних особистісних ресурсів і необхідність максимальної мобілізації; виникнення негативних психофізіологічних станів та порушення регуляції діяльності; реальна загроза для фізичного і психічного здоров'я.

Наслідки бойового стресу для військовослужбовців мають багатовимірний характер і проявляються на різних рівнях: фізіологічному (погіршення загального стану здоров'я), індивідуально-психологічному (деформація особистісних рис), соціально-психологічному (ускладнення міжособистісної взаємодії) та екзистенційному (втрата життєвих смислів і ціннісних орієнтирів).

На індивідуально-психологічному рівні бойовий стрес передусім відображається у трансформації особистісних характеристик військовослужбовців. Зокрема, фіксується підвищення астеничності, рівня тривожності, фрустрації, ригідності та емоційної нестійкості [1; 5]. Водночас формується відчуття невпевненості у власних можливостях і знижується віра у власні сили [1; 2]. У поведінковій сфері це може проявлятися у появі нетипових реакцій, таких як підвищена агресивність, конфліктність, регресивні форми поведінки, імпульсивні або безцільні дії.

Суттєвих змін зазнає також сфера самосвідомості особистості. У військовослужбовців досить часто фіксуються прояви кризи ідентичності, зниження рівня самооцінки, спотворення сприйняття соціальної реальності, а також переоцінка життєвих цінностей і переконань. У. Березницька підкреслює, що для таких осіб характерним є відчуття фрагментарності власного життєвого досвіду, втрата його цілісності та ускладнення процесів прогнозування майбутнього [2].

Таким чином, узагальнення теоретичних підходів дає підстави стверджувати, що участь у бойових діях становить не лише загрозу фізичному благополуччю, але й виступає потужним чинником психотравматизації особистості. Бойовий стрес відзначається високим рівнем інтенсивності, насиченістю гострих емоційних переживань і специфічними поведінковими реакціями. Його вплив охоплює фізіологічний, індивідуально-психологічний, соціально-психологічний та екзистенційний рівні функціонування особистості. Водночас характер переживання стресу визначається взаємодією двох ключових чинників: сили, тривалості та інтенсивності стресогенних впливів, з одного боку, та індивідуально-психологічних особливостей військовослужбовця, зокрема рівня його психологічної стійкості, – з іншого.

Отже, проведений теоретичний аналіз засвідчує, що бойовий стрес є складним багатовимірним феноменом, який виникає внаслідок впливу

екстремальних умов війни та характеризується високою інтенсивністю психоемоційних переживань. Його специфіка зумовлена як об'єктивними характеристиками стресогенних чинників (загроза життю, тривалість і непередбачуваність бойових дій), так і індивідуально-психологічними особливостями військовослужбовців.

Встановлено, що бойовий стрес має комплексний вплив на особистість, охоплюючи фізіологічний, психологічний, соціальний та екзистенційний рівні функціонування. Він спричиняє суттєві зміни у психоемоційному стані, поведінці та самосвідомості, що проявляється у підвищенні тривожності, емоційній нестабільності, деформації особистісних рис, ускладненні міжособистісної взаємодії та переосмисленні життєвих цінностей.

Таким чином, бойовий стрес виступає не лише реакцією на екстремальні умови, але й потужним чинником трансформації особистості військовослужбовця. Це зумовлює необхідність подальшого вивчення механізмів його виникнення та розробки ефективних психологічних засобів профілактики, корекції й підтримки психічного здоров'я військових у сучасних умовах.

Джерела та література:

1. Бабов К. Д. Реабілітація постраждалих в умовах надзвичайних ситуацій та бойових дій. Посттравматичний стресовий розлад. Одеса : Акватика. 2015. 240 с.
2. Березніцька У. О. Психічні стани військовослужбовців після повернення із зони ведення бойових дій. Особистість в екстремальних умовах : матеріали ІХ Всеукраїнської науково-практичної конференції / за ред. В. Козяра. Львів. 2019. С. 15 – 18.
3. Бурбан Н., Гузенко І. Особливості стресостійкості й адаптивних здібностей до стресу майбутніх військовослужбовців. Педагогіка і психологія професійної освіти. 2019. Вип. 1. С. 105–116.
4. Військова психологія у вимірах війни і миру: проблеми, досвід, перспективи: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю / за ред. І. В. Данилюк. Київ: Видавництво. 2016. 126 с.
5. Вказівки щодо збереження психічного здоров'я військовослужбовців в зоні застосування військ (сил) та під час відновлення боєздатності військових частин (підрозділів) / А.В. Верба, О.А. Барбазюк та ін. Київ. 2017. 83 с.
6. Зливков В.Л., Лукомська С.О., Федан О.В. Психодіагностика особистості у кризових життєвих ситуаціях. Київ : Педагогічна думка. 2016. 219 с.
7. Колесніченко О. С. Психологічна само- та взаємодопомога військовослужбовців Національної гвардії України в умовах ведення бойових дій : посібник. Харків : НАНГУ. 2019. 105 с
8. Кузікова С. Б., Зливков В. Л., Лукомська С. О. Вікові особливості переживання травм війни: інтегративний підхід. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія Психологічні науки. Вип. 2. 2022. С. 64 – 70.
9. Лукомська С. Особливості психологічних травм російсько – української війни у контексті євроінтеграційних процесів. Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки. 2022. Спецвипуск. С. 78–85.
10. Посттравматичний стресовий розлад військових (етіологія, патогенез, діагностика, клініка, профілактика, диференційна діагностика та лікування): метод. реком. / під заг. ред. В.С.Гічуна. Київ : Логос. 2014. 29 с.

11. Прогнозування адекватності поведінки військовослужбовців в екстремальних умовах: метод. реком. / Швець А. В., Дорошенко М. М., Іванцова Г. В., Коваль О.В., Лук'янчук І.А., Мальцев О. В. Київ : ЦУЛ. 2016. 40 с.
12. Ткачишина О. Р. Особливості соціально-психологічної адаптації особистості в умовах кризових ситуацій. Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія. 2021. Т. 32(71). № 3. С. 93–99.
13. Трінька І. С., Кальниш В. В., Швець А. В., Мальцев О. В. Особливості впливу чинників бойового середовища на військовослужбовців. Військова медицина України. 2016. №2. С. 73-80.
14. Friedman M.I., Strieker E.M. Psychology of war Psychological Review. 2002. № 83. P. 401 - 431.

Олійник Марія

Одеський національний університет імені І. І. Мечникова,
здобувачка бакалаврського рівня вищої освіти за спеціальністю «Психологія»
oliinik.maria@stud.onu.edu.ua

Чачко Світлана

Одеський національний університет імені І. І. Мечникова,
кандидат психологічних наук, доцент
chachko@onu.edu.ua

ПСИХОЛОГІЧНА ТРАВМА ЯК СИСТЕМНИЙ ЧИННИК ВПЛИВУ НА МЕНТАЛЬНЕ ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ

Проблема психологічної травми та її впливу на ментальне здоров'я особистості набуває особливої актуальності в умовах тривалого збройного конфлікту в Україні. За даними Уніфікованого клінічного протоколу МОЗ України (2024), поширеність ПТСР серед населення країни коливається від 11,1% до 50,8%, а комплексного ПТСР – від 9,2% до 14,6% [3].

Нейробіологічні дослідження Б. ван дер Колка та Р. Ланіус засвідчили, що психологічна травма призводить до структурних змін у роботі мозку: гіперактивації мигдалеподібного тіла, пригнічення медіальної префронтальної кори та атрофії гіпокампу [2]. Особливо значущим є феномен «алекситимії травми»: під час переживання флешбеків пригнічується зона Брока, що унеможливорює вербалізацію пережитого. Полівагальна теорія С. Порджеса додає вегетативний вимір: травматична реакція фіксує нервову систему в режимах «бий або біжи» чи «завмирання», виводячи особистість за межі «вікна толерантності» – зони ефективної саморегуляції [12]. П. Левін показав, що шокова травма є насамперед біологічним феноменом: енергія, мобілізована для захисту, але не знайшла виходу, «капсулюється» в нервовій системі у формі симптомів [9]. Тілесно-орієнтований підхід розкриває наступний вимір травматичного впливу. Л.Мартчер у межах бодинамічного аналізу показала, що шокова травма призводить до блокування психомоторних патернів і руйнації Его-функцій, фіксуючи організм на найбазовішому типі захисту [11]. В. Райх обґрунтував, що незавершені травматичні реакції зберігаються у формі «м'язового панцира», що обмежує емоційне вираження та тілесну

свободу [13]. Символічний вимір травми описує Д. Калшед: психіка активує архетиповий захисний механізм – фігуру «внутрішнього переслідувача», який, рятуючи «безсмертне ядро» особистості від повної руйнації, водночас блокує її подальший розвиток [8]. Дж. Герман доповнює картину, описуючи руйнацію трьох ключових опор ідентичності: відчуття автономії, базової довіри до світу та почуття приналежності до спільноти [1].

Вплив психологічної травми на розвиток особистості не зводиться до суто патологічних наслідків. Дж. Бонанно на основі лонгітюдних досліджень довів, що резильєнтність є не рідкісним винятком, а найпоширенішою природною відповіддю людини на травму: відсутність виражених реакцій після потенційно травматичних подій є проявом природного адаптивного потенціалу, а не запереченням [7]. Це узгоджується з МКХ-11, де гостра реакція на стрес трактується як «нормальна реакція на ненормальні обставини» [1]. С. Мадді обґрунтував концепцію «життестійкості» як сукупність залученості, контролю та прийняття виклику [6; 10]. За наявності достатніх ресурсів і зовнішньої підтримки травма може стати каталізатором посттравматичного зростання – глибинної трансформації ідентичності та системи цінностей, вважають Р. Тедеші та Л. Калхун [5; 14]. В. Франкл, спираючись на власний досвід виживання у концтаборі, показав, що навіть у найжорстокіших умовах людина зберігає здатність обирати своє ставлення до того, що з нею відбувається [4].

Таким чином, психологічна травма є системним чинником порушення ментального здоров'я особистості, що охоплює нейробіологічний, вегетативний, тілесний, символічний та ідентичнісний рівні функціонування. Відповідно до УКПМД МОЗ України (наказ № 1265, 2024 р.) методами першого вибору при ПТСР є травмофокусована когнітивно-поведінкова терапія (ТФ-КПТ) та десенсибілізація і переробка рухом очей (ДПРО) [3]. Водночас при глибоких структурних порушеннях ідентичності ці методи потребують доповнення інтегративними підходами, орієнтованими на тілесність і символічну інтеграцію. Розуміння травми в інтегративній перспективі – від нейрофізіології С. Порджеса до архетипових захистів Д. Калшеда – є теоретичним підґрунтям для розробки диференційованих стратегій психологічної допомоги в умовах сучасних викликів.

Джерела та література:

1. Герман Дж. Психологічна травма та шлях до видужання. Львів: Видавництво Старого Лева, 2015. 416 с.
2. Колк ван дер Б. Тіло веде лік. Як лишити психотравми в минулому. Харків: Vivat, 2022. 512 с.
3. Міністерство охорони здоров'я України. Уніфікований клінічний протокол первинної та спеціалізованої медичної допомоги «Гостра реакція на стрес. Посттравматичний стресовий розлад. Порушення адаптації»: наказ МОЗ України від 19 лип. 2024 р. № 1265.
URL:https://www.dec.gov.ua/wp-content/uploads/2024/07/1265_19072024_ukpmd_ptsrdod.pdf
4. Франкл В. Людина в пошуках справжнього сенсу. Харків: КСД, 2016. 160 с.

5. Чачко С.Л. Вплив посттравматичного зростання на психічне здоров'я особистості. *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету (Серія: Психологічні науки)*. 2010. Вип. 82. Т.ІІ. С. 264-267.
6. Чачко С., Єгорова В. Особливості життєстійкості студентів закладів вищої освіти в умовах дистанційного навчання. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки*. 2021. Вип. 15(60). С. 58-66. [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2021.15\(60\).06](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2021.15(60).06)
7. Bonanno G.A. Loss, trauma, and human resilience. *American Psychologist*. 2004. Vol. 59, № 1. P. 20–28. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.1.20>
8. Kalsched D. *The Inner World of Trauma*. London : Routledge, 1996. 256 p.
9. Levine P.A. *Waking the Tiger: Healing Trauma*. Berkeley: North Atlantic Books, 1997. 283 p.
10. Maddi S.R. Hardiness: The courage to grow from stresses. *Journal of Positive Psychology*. 2006. Vol. 1, № 3. P. 160–168.
11. Marcher L., Fich S. *Body Encyclopedia*. Berkeley: North Atlantic Books, 2010. 528 p.
12. Porges S.W. *The Polyvagal Theory*. New Yor : W. W. Norton, 2011. 368 p.
13. Reich W. *Character Analysis*. New York: Orgone Institute Press, 1945. 516 p.
14. Tedeschi R.G., Calhoun L.G. Posttraumatic growth. *Psychological Inquiry*. 2004. Vol. 15, № 1. P. 1–18. http://dx.doi.org/10.1207/s15327965pli1501_01

Петрик Оксана

Волинський національний університет імені Лесі Українки,
кандидат психологічних наук, доцент
Petryk.Oksana@vnu.edu.ua

ПСИХОЛОГІЧНІ ТЕОРІЇ ТА ЇХ РОЛЬ У ФОРМУВАННІ НАУКОВОГО ДИСКУРСУ ПРО МЕНТАЛЬНЕ ЗДОРОВ'Я

Актуальність дослідження визначається складними викликами сучасності, що охоплюють як міжнародні воєнні протистояння, так і процеси світової цифровізації. Ці фактори суттєво змінюють психологічний ландшафт, створюючи нові умови для формування психічного благополуччя та водночас загострюючи потребу у його науковому осмисленні. Традиційні психологічні теорії, які довгий час слугували базою для розуміння ментального здоров'я, нині потребують критичного переосмислення та адаптації до нових соціокультурних реалій. Сучасна психологія як наука має інтегрувати класичні концепції у новітні емпіричні дослідження, щоб забезпечити комплексне й багатовимірне бачення психічного стану людини. Науковий дискурс у цій сфері дедалі більше виходить за межі індивідуального виміру, охоплюючи колективні та суспільні аспекти, що особливо актуально в умовах глобальних криз. Теоретичний аналіз дозволяє виявити розриви між практикою та науковими моделями, відкриваючи шлях до створення ефективних інтервенцій і стратегій підтримки. У цьому контексті дослідження стає ключовим для формування нової парадигми у психології, здатної правильно реагувати на виклики сучасного світу та сприяти стійкості ментального здоров'я.

Мета дослідження полягає у виявленні ролі психологічних теорій для формування сучасного наукового дискурсу про ментальне здоров'я та їх критичного переосмислення в умовах глобальних криз і цифровізації.

Поняття психічного та ментального здоров'я поступово сформувалося у науковому та суспільному дискурсі ХХ–ХХІ століть, відображаючи зміну акцентів у розумінні внутрішнього світу людини. Якщо категорія «психічне здоров'я» активно використовувалася в межах психіатрії та психології у ХХ столітті як базове поняття для опису стану особистості, то термін «ментальне здоров'я» набув популярності у другій половині ХХ – на початку ХХІ століття, особливо в англomовному світі, як більш нейтральне й гуманістичне визначення, що не асоціюється безпосередньо з патологією. У міжнародних дослідженнях «mental health» трактується як стан психічного добробуту, здатність людини справлятися зі стресами, реалізовувати власні здібності та робити внесок у суспільство. У професійній психології та медицині поняття «психічне здоров'я» залишається фундаментальним, проте «ментальне здоров'я» дедалі ширше використовується у суспільному дискурсі, щоб уникати негативних конотацій і підкреслювати цінність внутрішнього світу людини. Саме тому воно стало ключовим у сучасних програмах профілактики, психоосвіти та соціальної підтримки, особливо в умовах воєнних криз і глобальної цифровізації, де питання стійкості та добробуту особистості набувають особливої ваги.

Психоаналітична теорія З. Фрейда у контексті нашого дослідження постає як одна з фундаментальних концепцій, що заклала основу сучасного розуміння ментального здоров'я. Вона акцентує увагу на несвідомих процесах та внутрішніх конфліктах, які визначають психічну рівновагу особистості. Саме ця теорія дозволяє пояснити механізми виникнення неврозів та підкреслює значення психотерапії як інструменту гармонізації внутрішнього світу людини. У сучасному науковому дискурсі психоаналіз зберігає актуальність, адже його ідеї інтегруються з новітніми дослідженнями, формуючи багатовимірне бачення ментального здоров'я в умовах глобальних викликів [3].

Гуманістична теорія особистості, започаткована А. Маслоу та К. Роджерсом, у площині нашого дослідження постає як концептуальна матриця, що відкриває нові можливості для осмислення ментального здоров'я. Вона розглядає психічне благополуччя крізь призму унікальності внутрішнього досвіду та прагнення до самоактуалізації, наголошуючи на тому, що здоров'я полягає не лише у відсутності патології, а й у здатності реалізувати власний потенціал та зберігати автентичність. У сучасних умовах цей підхід набуває особливої значущості, адже акцентує на цінності людських переживань і творчій здатності до розвитку навіть у нестабільному середовищі. Саме тому гуманістична перспектива стає важливим елементом наукового дискурсу, спрямованого на пошук шляхів гармонізації особистості та забезпечення її психічної стійкості [4; 5].

Концепція А. Бека, яка полягає у когнітивній теорії, у нашому дослідженні постає як сучасна методологічна основа, що дозволяє глибоко

осмислити взаємозв'язок між мисленневими схемами та психічним благополуччям. Вона демонструє, що дисфункціональні когнітивні установки здатні породжувати негативні емоційні стани й деструктивні моделі поведінки, тим самим формуючи ризики для ментального здоров'я. На її основі була створена когнітивно-поведінкова терапія, яка довела високу ефективність у подоланні депресивних і тривожних розладів та стала одним із провідних інструментів сучасної психотерапії. У нинішньому науковому дискурсі когнітивний підхід інтегрується у новітні емпіричні дослідження, формуючи багатовимірне бачення ментального здоров'я та його стійкості в умовах глобальних криз і цифрових трансформацій [1].

Започаткована Д. Ватсоном біхевіористична теорія, постає як динамічна концепція, що трактує поведінку людини крізь призму навчання та системи підкріплень. Вона показує, що зовнішні стимули та механізми винагороди чи покарання здатні формувати сталі моделі дій, які безпосередньо впливають на якість ментального здоров'я. Саме завдяки цьому підходу відкривається можливість не лише коригувати небажані реакції, а й вибудовувати здорові звички, що підтримують психічну стійкість та адаптивність особистості. В умовах сьогодення біхевіоризм поєднується з когнітивними та нейропсихологічними дослідженнями, створюючи багатовимірне бачення ментального благополуччя та його підтримки в умовах соціальних і технологічних трансформацій [6].

Д. Енгель та розроблена ним біопсихосоціальна модель дає можливість створити сучасний інтегративний підхід, що дозволяє розглядати ментальне здоров'я крізь призму взаємодії біологічних, психологічних та соціальних чинників. Вона підкреслює, що психічне благополуччя не може бути пояснене лише одним рівнем аналізу, адже воно формується у складному переплетенні тілесних процесів, індивідуальних переживань та соціального контексту. Такий підхід відкриває можливість для більш комплексного розуміння стійкості особистості та її адаптації до викликів сучасності. У науковому контексті ця модель стає ключовою рамкою, що поєднує різні дисципліни й формує багатовимірне бачення ментального здоров'я в умовах глобальних криз і технологічних трансформацій [2].

Висновки. Інтегруючи представлені теорії, у сучасне розуміння ментального здоров'я, спостерігаємо, що воно ґрунтується на багатовимірному поєднанні класичних і новітніх концепцій. Психоаналітичний підхід відкриває глибинні механізми внутрішніх конфліктів, тоді як гуманістична перспектива акцентує на самоактуалізації та автентичності особистості. Когнітивна теорія пропонує інструменти для корекції дисфункціональних мисленневих схем, а біхевіоризм демонструє значення навчання та підкріплення у формуванні здорових звичок. Біопсихосоціальна модель інтегрує ці підходи, підкреслюючи комплексність людського існування та взаємозалежність біологічних, психологічних і соціальних чинників. Отож, у сучасних умовах планетарного потрясіння і технологічних зрушень ментальне здоров'я постає як багатогранний феномен, що потребує міждисциплінарного осмислення та практичної підтримки.

Перспективи дослідження полягають не лише у подальшій інтеграції різних психологічних теорій, що дозволяє створити більш цілісну модель розуміння ментального здоров'я, але й у розробці практик, які можуть бути застосовані у реальному житті. Це відкриває шлях до формування інноваційних програм психопрофілактики та освітніх стратегій, спрямованих на розвиток стійкості, підтримку здорових звичок та гармонізацію особистості в умовах сучасних соціальних і технологічних змін.

Джерела та література:

1. Beck A., Rush A., Show B. & Emery G. Cognitive Therapy of depression. New York: Guilford Press. 1979. 352 p.
2. Engel, George L. Psychological development in health and disease. Philadelphia, London, 1962. 425 p.
3. Freud, S. Five Lectures on Psycho-Analysis. Translated by James Strachey. In The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud, Vol. 11. London: Hogarth Press, 1955. P. 3-55.
4. Maslow, Abraham H. Motivation and Personality. New York : Harper & Brothers, 1954. 369 p.
5. Rogers, Carl Ransom Client-Centered Therapy: Its Current Practice, Implications and Theory. Boston : Houghton Mifflin, 1951. 560 p.
6. Watson John B. Psychology as a Behaviorist Views It. Psychological Review, 1913 V. 20, I. 2, P. 158–177..

Романюк Надія

Волинський національний університет імені Лесі Українки,
здобувачка освіти ОС Магістр ННІНО
Romaniuk.Nadiia2025@vnu.edu.ua

Борейко Юрій

Волинський національний університет імені Лесі Українки,
доктор філософських наук, професор
Boreyko.Yuriy@vnu.edu.ua

**ПРОБЛЕМА САМОЕФЕКТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В РАМКАХ
ПСИХОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ**

Актуальність проблеми. Повномасштабне вторгнення зумовило потребу вивчення вітчизняними науковцями низки проблем особистості: життєдіяльності в умовах війни, переживання моральної травми, розвитку психологічних ресурсів, підвищення рівня резильєнтності та самоефективності особистості. Причому останнє питання виявляється актуальним з точки зору особистісної продуктивності, ефективного функціонування в соціумі, швидкої адаптації в умовах глобалізаційних змін та невизначеності. Адже саме усвідомлення особистістю своїх сильних та слабких сторін, здібностей та можливостей сприятиме ефективній реалізації в суспільстві, розкриттю не лише свого потенціалу, а й визначатиме процес

її подальшого саморозвитку, впливатиме на продуктивність у різних сферах діяльності.

Мета дослідження полягає у теоретичному аналізі проблеми самоефективності в психологічних дослідженнях.

Виклад основного матеріалу. Проблема самоефективності в психології пов'язана з працями А. Бандури. Науковець першопочатково пропонує дефініцію «самоефективність» для визначення особистістю власних здібностей, можливостей долати певний набір складних ситуацій, які постають в її житті [5]. Вона (самоефективність) визначає поведінку особистості, її самопочуття, думки та мотивацію. Загалом відчуття низького рівня самоефективності в особистості пов'язано зі стресом, депресією, тривогою та безпорадністю [2].

У подальшому А. Бандура зазначає, що самоефективність являє собою «важливий набір проксимальних детермінант людської мотивації» [6]. Аналізуючи когнітивний аспект самоефективності, варто наголосити, що вона сприяє когнітивним процесам (у прийнятті рішень, міркуваннях тощо) та продуктивності (результативності) особистості в різних умовах. З точки зору поведінки, вона визначає вибір діяльності людей та зумовлює превалювання складних завдань над легкими (або навпаки). Так, чим вищий рівень самоефективності особистості, тим вищий рівень цілей людина ставить перед собою й, відповідно, рівень її досягнень теж буде високим.

У подальшому дослідження проблематики самоефективності проводиться в контексті: мотивації досягнення особистості; складової самоактуалізації та розвитку потенціалу особистості в різних вікових періодах; питання психічного здоров'я та суб'єктивного благополуччя людини [5].

За результатами тривалої практичної та дослідницької діяльності в галузі організаційної поведінки, Т. Чернявська зазначає, що поруч із такими важливими якостями керівників/бізнесменів/ працівників як: мотиваційна спрямованість на досягнення та успішність професійної діяльності, нестандартні вольові рішення та дії, прийняття відповідальності за рішення та дії, здатність вибудовувати ефективні взаємини, вкрай необхідними є також: бажання та інтерес до активної творчої діяльності та віра у власну ефективність [5].

Д. Гошовська, Я. Гошовський розглядають самоефективність у контексті вивчення проблеми самоакцептації та особистісної стійкості індивіда. Науковці визначають самоакцептацію як складову частину самосвідомості, що являє собою активність особистості, спрямовану насамперед на різнобічне усвідомлення свого «Я», його прийняття на рівні усвідомленої самості, неповторної екзистенційної суб'єктності. Аналізуючи результати проведеного емпіричного дослідження, автори доходять висновку, щодо наявності відмінностей семантичного наповнення самоакцептації дівчаток молодшого та старшого підліткового віку залежно від: індивідуального психофізіологічного розвитку, інститутів соціалізації (загальноосвітня школа, гімназія та загальноосвітня школа-інтернат), соціально-психологічних чинників (матеріально-побутові умови, рівень

акцептуючих батьків, референтних дорослих, взаємини з мікродовкіллям тощо), що беззаперечно визначає й рівень усвідомлення ними власної ефективності [1].

Л. Малімон, Т. Федотова зауважують на важливості емоційно-вольового компоненту самоефективності підлітків, констатуючи: в підлітків із низьким рівнем самоефективності наявна потреба відповідати ідеальному образу «Я», бажання змін та переживання низки негативних емоцій (тривога, сором'язливість, сумніви тощо); в опитуваних із середнім рівнем – високий рівень самоприйняття, внутрішня конфліктність, наявність рефлексії з приводу власних недоліків та невдач, прагнення доводити справу до кінця та розвинений самоконтроль емоційних станів та реакцій; у респондентів із високим рівнем самоефективності – усвідомлення своєї цінності, самовпевненість, сформовані уявлення про себе, як вольову особистість та високий рівень саморегуляції й наполегливості [3].

Ю. Борейко, Т. Федотова звертаються до вивчення проблеми самоефективності в кризових умовах життєдіяльності особистості, таких як COVID-19 та війна. Автори зауважують, що відповідні життєві обставини та зумовлені ними глибокі емоційні переживання (моральний дистрес, моральна травма) не лише істотно впливають на рівень самоефективності особистості, а й детермінують різнорівневу представленість її видів (самоефективність в сфері діяльності та самоефективність в сфері спілкування) [4, 7].

Отже, самоефективність є складним феноменом. Вона визначається вірою особистості в себе, власні сили, здатністю успішно виконувати певні дії, мотивацією долати виклики; вона базується на власному успішному досвіді, спостереженні за успіхами інших, наявних соціальних переконаннях та емоційному стані особистості.

Джерела та література:

1. Гошовська Д. Т., Гошовський Я. О. Специфіка самоакцептації дівчаток підліткового віку: емпіричний ракурс. *Психологічні перспективи*. 2017. № 29, 36-48. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppst_2017_29_5
2. Сіденко Ю.О. Самоефективність: когнітивні та афективні аспекти феномену. *Психологічний журнал*. 2025, 15, 38-46.
3. Федотова Т., Малімон Л. Особливості емоційно-вольового компонента самоефективності в старшому шкільному віці. *Психологічні перспективи*. 2020 Вип.35, 135-147. DOI: <https://doi.org/10.29038/2227-1376-2020-35-135-147>
4. Федотова Т. В. Самоефективність в контексті вивчення симптомів моральної травми особистості під час війни. *Габітус*. 2023. Вип. 55. С. 191-196. DOI : <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2023.55.34>
5. Чернявська Т. П. Самоефективність як предиктор успішності професійної діяльності. *Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools*, 2021, 44 (2), 44-47. doi: 10.33531/farplss.2021.2.6
6. Bandura A. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*. 1977. Vol. 84 (2). P. 191–215.
7. Boreiko Y., & Fedotova T. Covid-19 Pandemic as an Extreme Event: Effects, Reactions, Consequences. *European Journal of Transformation Studies*, 2021. 9(2), 125-142. Retrieved from <https://czasopisma.bg.ug.edu.pl/index.php/journal-transformation/article/view/7092>

Рябійк Юлія

Волинський національний університет імені Лесі Українки,
навчально-наукового інституту неперервної освіти,
здобувач освіти ОС Магістр
Riabiik.Yuliia2025@vnu.edu.ua

Вірна Жанна

Волинський національний університет імені Лесі Українки,
доктор психологічних наук, професор
virna.zhanna@vnu.edu.ua

КОНФЛІКТНА ПОВЕДІНКА: СТРАТЕГІЇ І ТЕНДЕНЦІЇ В СФЕРІ СІМЕЙНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Конфліктна поведінка є невід'ємною складовою міжособистісних взаємин і особливо виразно проявляється у сфері сімейної взаємодії. У психологічному розумінні конфлікт можна розглядати як ситуацію соціальної взаємодії, у якій відбувається зіткнення протилежних позицій, потреб, інтересів або очікувань, що часто супроводжується незгодою, фрустрацією та емоційним напруженням. Водночас конфлікт не завжди має виключно деструктивний характер. У сімейній психології він може виконувати і конструктивну функцію, оскільки створює умови для перегляду усталених ролей, переосмислення меж, формування автономії та оновлення способів взаємодії між членами родини.

Особливо важливим є аналіз конфліктів у системі «батьки – діти», зокрема в підлітковому віці. Саме в цей період конфлікт часто стає механізмом переговорів щодо автономії, особистісної ідентичності, відповідальності та зміни характеру сімейних відносин. Підліток прагне більшої самостійності, тоді як батьки нерідко зберігають контрольну або директивну позицію. Унаслідок цього сімейний конфлікт може виступати не лише джерелом напруження, а й засобом переходу від ієрархічних відносин до більш рівноправної комунікації.

Водночас позитивний потенціал конфлікту реалізується не автоматично. Визначальним є не сам факт наявності конфлікту, а те, які стратегії поведінки використовують його учасники. Часті, ворожі, агресивні або неконтрольовані конфлікти можуть бути пов'язані з психологічною дезадаптацією підлітків, зниженням якості сімейних стосунків, тривожністю, депресивними проявами, агресивністю, зниженням самооцінки та поведінковими труднощами [2; 4; 7 та ін.]. Натомість конструктивні способи розв'язання суперечностей можуть сприяти розвитку саморегуляції, емпатії, комунікативної компетентності та соціальної зрілості.

У сучасній науковій літературі для опису поведінки людини у конфлікті використовується поняття стилів або стратегій розв'язання конфлікту. Вони відображають типові способи реагування особистості на ситуації незгоди, напруження або суперечності. У контексті сімейної

взаємодії, зокрема у взаєминах між батьками й підлітками, доцільно виокремлювати кілька базових стратегій конфліктної поведінки.

Першою є позитивне розв'язання конфлікту. Воно передбачає прагнення зрозуміти позицію іншого, використання аргументації, діалогу, пошуку компромісу й альтернатив, прийнятних для обох сторін. Така стратегія є найбільш конструктивною, оскільки сприяє не лише вирішенню конкретної проблемної ситуації, а й зміцненню довіри, взаємоповаги та емоційної близькості у сім'ї.

Другою є агресивне розв'язання конфлікту, яке проявляється через роздратування, звинувачення, захисну позицію, втрату самоконтролю, вербальну або поведінкову жорсткість. Така стратегія може тимчасово забезпечувати домінування однієї сторони, однак у довгостроковій перспективі вона посилює емоційну дистанцію, недовіру, опір і напруженість у сімейній системі.

Третьою стратегією є уникнення або відсторонення. Воно виявляється у небажанні обговорювати проблему, відмові від контакту, емоційному дистанціюванні, замовчуванні суперечностей. На перший погляд така поведінка може зменшувати гостроту конфлікту, однак невирішені проблеми часто накопичуються і згодом проявляються у вигляді прихованого напруження, образ, недовіри або повторюваних конфліктів.

Четвертою є поступливість або конформність, що передбачає прийняття рішення іншої сторони без активного відстоювання власної позиції. У сімейній взаємодії така стратегія може тимчасово підтримувати зовнішню стабільність, однак за умови її домінування виникає ризик придушення власних потреб, накопичення незадоволення та формування залежної або пасивної позиції у стосунках.

У сфері сімейної психології важливо враховувати, що вибір певної стратегії конфліктної поведінки формується під впливом низки чинників. Серед них особливе значення мають батьківські моделі розв'язання конфліктів, стиль сімейного виховання, рівень емоційної близькості, досвід подружньої взаємодії, характер прив'язаності, комунікативна культура сім'ї, а також індивідуальні особливості дитини або підлітка [1; 3; 5; 6 та ін.]. Якщо дитина спостерігає конструктивні способи обговорення суперечностей між дорослими, вона частіше засвоює діалогічні та партнерські моделі поведінки. Якщо ж у родині переважають агресія, уникнення або придушення позиції іншого, ці моделі можуть переноситися у взаємини з однолітками, друзями та майбутніми романтичними партнерами.

У цьому контексті сім'я виступає первинним соціально-психологічним простором навчання конфліктної поведінки. Саме в сім'ї дитина вперше стикається з різницею позицій, межами дозволеного, необхідністю домовлятися, поступатися або відстоювати себе. Тому способи розв'язання конфліктів у родині мають не лише ситуативне, а й довготривале значення для соціального розвитку особистості.

Дослідження, узагальнені у вихідному матеріалі, свідчать, що негативні форми розв'язання конфліктів, зокрема агресивність і відсторонення,

пов'язані з різними проявами дезадаптації підлітків: депресивними симптомами, агресією, делінквентною поведінкою, низькою самооцінкою та погіршенням якості взаємин. Натомість позитивне розв'язання конфліктів асоціюється з вищою самооцінкою, кращими академічними результатами, нижчим рівнем ризикованої поведінки та більш сприятливим психологічним функціонуванням [8; 9; 10].

Отже, вивчення конфліктної поведінки у сімейній психології має як теоретичне, так і практичне значення. Теоретично воно дає змогу глибше зрозуміти механізми сімейної взаємодії, розвитку автономії, формування ідентичності та соціальної компетентності підлітків. Практично – створює підґрунтя для розроблення психодіагностичних, консультативних і психоосвітніх програм, спрямованих на розвиток конструктивного діалогу в родині, профілактику агресивних і унікаючих моделей поведінки та формування навичок позитивного розв'язання конфліктів.

Таким чином, проблема конфліктної поведінки у сімейній психології має значний науковий і прикладний потенціал. Її вивчення дає змогу не лише описати стратегії реагування на конфлікт, а й визначити психологічні умови формування конструктивної сімейної комунікації, профілактики деструктивних моделей взаємодії та підтримки здорового розвитку дитини й підлітка.

Джерела та література:

1. Adams, R. E., & Laursen, B. (2007). The correlates of conflict: disagreement is not necessarily detrimental. *Journal of Family Psychology*, 21, 445-458. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.21.3.445>
2. Branje, S. J. T. (2018). Development of Parent–Adolescent Relationships: Conflict Interactions as a Mechanism of Change. *Child Development Perspectives*, 12(3), 171-176. <https://doi.org/10.1111/cdep.12278>
3. Chung, G., Lanier, P., & Wong, P. Y. J. (2020). Mediating effects of parental stress on harsh parenting and parent-child relationship during coronavirus (Covid-19) pandemic in Singapore. *Journal of Family Violence*, 35(7), 1-12. <https://doi.org/10.1007/s10896-020-00200-1>
4. Heinze, J. E., Hsieh, H. F., Aiyer, S. M., Buu, A., & Zimmerman, M. A. (2020). Adolescent family conflict as a predictor of relationship quality in emerging adulthood. *Family Relations*, 69(5), 996-1011. <https://doi.org/10.1111/fare.12493>
5. Missotten, L. C., Luyckx, K., Branje, S., & Van Petegem, S. (2018). Adolescents' Conflict Management Styles with Mothers: Longitudinal Associations with Parenting and Reactance. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(2), 260-274. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0634-3>
6. Staats, S., Van der Valk, I. E., Meeus, W. H. J., & Branje, S. J. T. (2018). Longitudinal Transmission of Conflict Management Styles Across Inter-Parental and Adolescent Relationships. *Journal of Research on Adolescence*, 28(1), 169-185. <https://doi.org/10.1111/jora.12324>
7. Van Lissa, C. J., Hawk, S. T., Branje, S., Koot, H. M., & Meeus, W. H. J. (2016). Common and unique associations of adolescents' affective and cognitive empathy development with conflict behavior towards parents. *Journal of Adolescence*, 47, 60-70. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.12.005>
8. Weymouth, B., Buehler, C., Zhou, N., & Hanson, R. (2016). A Meta-Analysis of Parent–Adolescent Conflict: Disagreement, Hostility, and Youth Maladjustment. *Journal of Family Theory & Review*, 8(1), 95-112. <https://doi.org/10.1007/s10964-015-0348-3>

9. Wolf, E. J., Harrington, K. M., Clark, S. L., & Miller, M. W. (2013). Sample size requirements for structural equation models: An evaluation of power, bias, and solution propriety. *Educational and psychological measurement*, 73(6), 913-934. <https://doi.org/10.1177/0013164413495237>

10. Wray-Lake, L., Crouter, A. C., & McHale, S. M. (2010). Developmental patterns in decision-making autonomy across middle childhood and adolescence: *European american parents' perspectives Child Development*, 81(2), 636-651. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01420.x>

Семенцов Олександр

Одеський національний університет імені І. І. Мечникова
магістрант факультету психології та соціальної роботи
sementsov.a.m@gmail.com

Кременчуцька Маргарита

Одеський національний університет імені І. І. Мечникова
кандидат психологічних наук, професор
mkk@onu.edu.ua

ТІЛЕСНО-ОРІЄНТОВАНІ СОЦІАЛЬНІ ПРАКТИКИ ЯК РЕСУРС ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ОСОБИСТОСТІ

У сучасному суспільстві ефективність, продуктивність та контроль стають домінуючими цінностями, що призводить до поступової втрати здатності особистості до відновлення та проживання власного досвіду.

Виникає питання, чи може діяльність, яка не має прямої утилітарної цінності, виступати більш ефективним ресурсом підтримки ментального здоров'я, ніж традиційні раціональні стратегії саморегуляції? Це питання особливо набуває актуальності в умовах хронічного стресу та високої професійної відповідальності.

Одним із таких ресурсів можуть виступати тілесно-орієнтовані соціальні практики, зокрема аргентинське танго, яке поєднує рух, емоційний контакт та міжособистісну взаємодію. На відміну від індивідуальних форм відновлення, танго створює простір одночасної тілесної, емоційної та соціальної включеності.

Емпіричні спостереження демонструють [1], що танго виконує функцію психологічного переключення між ролями. Зокрема, у випадку осіб із високим рівнем професійного навантаження, характерною є постійна ідентифікація з управлінською роллю, що ускладнює процес відновлення. Танго створює умови для тимчасового виходу за межі соціального статусу, що сприяє переживанню аутентичності.

У своїй роботі автори розглядають, як участь у танго дозволяє тимчасово «зняти» професійну роль керівника, що, своєю чергою, супроводжується відчуттям внутрішнього розслаблення та зниження напруги. Водночас було встановлено, що після актуалізації інформації про високий професійний статус учасника характер взаємодії може змінюватися – з'являються елементи соціальної дистанції. Це підкреслює

значущість безстатусного середовища як чинника формування якісного психологічного контакту [4].

Важливим аспектом є досвід зміни ролі – перехід із позиції експертності до позиції навчання. Така ситуація активізує внутрішню мотивацію, сприяє розвитку гнучкості мислення та відновлює інтерес до процесу діяльності.

Танго також виступає простором формування специфічного соціального середовища. Контакт між учасниками базується на спільному досвіді, а не на соціальному статусі, що сприяє зниженню бар'єрів у спілкуванні та формуванню довіри.

Також, відзначається, що у процесі танцювальної практики відбувається встановлення контактів із представниками різних професійних груп (лікарі, викладачі, митці і так далі), взаємодія з якими у звичайних соціальних умовах є малоймовірною. Наявність спільного інтересу створює підґрунтя для формування довіри, яка в подальшому трансформується у взаємну підтримку та обмін досвідом, зокрема й у професійній сфері.

Особливу роль відіграє гендерний аспект взаємодії. У сучасному ритмі життя спостерігається дефіцит живого емоційного контакту, зокрема між представниками різних статей. Танго створює безпечний простір для переживання емоційної включеності, флірту та відчуття особистісної значущості, що сприяє підвищенню самооцінки та формуванню позитивного емоційного стану [2].

З точки зору психоемоційної регуляції, танго виконує функцію ресурсної перезавантажки. Зміна діяльності (робота – танго – робота) дозволяє відновити енергетичний баланс, знизити рівень напруги та запобігти розвитку емоційного вигорання.

Таким чином, аргентинське танго може розглядатися як комплексний ресурс психологічного благополуччя, що інтегрує тілесний, емоційний та соціальний рівні функціонування особистості. Його ефективність пов'язана з можливістю виходу за межі жорстко фіксованих соціальних ролей, відновленням аутентичності та формуванням підтримуючого соціального середовища.

Перспективи подальших досліджень полягають у кількісному аналізі впливу танцювальних практик на рівень стресу, вигорання та суб'єктивного благополуччя.

Джерела та література:

1. Koch SC, Riege RFF, Tisborn K, Biondo J, Martin L and Beelmann A Effects of Dance Movement Therapy and Dance on Health-Related Psychological Outcomes. A Meta-Analysis Update. *Frontiers in Psychology*. 2019. №10. 806. doi: 10.3389/fpsyg.2019.01806
2. Karkou V, Aithal S, Zubala A and Meekums B () Effectiveness of Dance Movement Therapy in the Treatment of Adults With Depression: A Systematic Review With Meta-Analyses. *Front. Psychol*. 2019. №10. 936. doi: 10.3389/fpsyg.2019.00936
3. Plakhotniuk O. The quintessence of social dancing. *Dance Studios: a collection of scientific works*. 2018. № 1. С. 28–37.
4. Романюха М.В. Вербальний простір комунікації в субкультурі аргентинського танго. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного факультету. Сер. Філологія*. 2017. Т. 2. № 31. С.170–173.

5. The Oxford handbook of dance and wellbeing / ed. S.C. Koch, S. Fuchs, M. Summa, C. Müller. Oxford: Oxford University Press, 2017.
6. Savigliano M.E. In search of the meaning of tango. Boulder: Westview Press, 1995.

Скуба Анна

Волинський національний університет імені Лесі Українки,
здобувачка освіти першого (бакалаврського) рівня факультету психології
Skuba.Anna2022@vnu.edu.ua

Розмирська Юлія

Волинський національний університет імені Лесі Українки,
кандидат психологічних наук, доцент
Rozmyrska.Yuliia@vnu.edu.ua

АСЕРТИВНІСТЬ ЯК ЕФЕКТИВНА КОПІНГ-СТРАТЕГІЯ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Актуальність дослідження. В умовах повномасштабного військового вторгнення, що триває в Україні з лютого 2022 року, суспільство зіткнулося з безпрецедентним рівнем психологічного навантаження. Хронічний стрес, невизначеність, вимушене переміщення, втрата звичного способу життя та постійна загроза безпеці формують потужний психотравмуючий фон, який суттєво впливає на психічне здоров'я та поведінкові стратегії населення, зокрема молоді [2, с. 132-133]. У цьому контексті особливої уваги набуває питання ефективних копінг-стратегій способів психологічного подолання стресових ситуацій, які дозволяють особистості зберігати психологічну рівновагу та соціальну функціональність [6, с. 64-65].

Асертивність як здатність особистості конструктивно відстоювати власні інтереси, висловлювати думки та почуття без агресії та пасивності, дедалі частіше розглядається у сучасній психологічній науці як важливий адаптаційний ресурс [3, с. 9-11]. Проте питання про роль асертивності саме як копінг-стратегії в умовах воєнного стану залишається недостатньо вивченим. Більшість наявних досліджень зосереджені або на загальних копінг-стратегіях в умовах стресу, або на асертивності поза контекстом екстремальних соціальних ситуацій [1, с. 468]. Таким чином, вивчення асертивності як ефективного механізму соціально-психологічної адаптації особистості в умовах воєнного часу є актуальним як з теоретичної, так і з практичної точки зору.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні та емпіричному вивченні асертивності як ефективної копінг-стратегії в умовах воєнного стану серед студентської молоді, а також у визначенні її зв'язку з рівнем тривожності, темпераментальними особливостями та стратегіями поведінки в конфлікті.

Асертивна поведінка передбачає здатність особистості конструктивно взаємодіяти з іншими, зберігаючи повагу як до себе, так і до партнера по спілкуванню [4, с. 79-80]. Дослідники пов'язують асертивність із

розвиненим інтернальним локусом контролю, стійкою «Я-концепцією» та здатністю до самоконтролю у стресових ситуаціях [3, с. 27-29]. У рамках транзакційної моделі стресу Р. Лазаруса та С. Фолкман копінг розглядається як динамічний процес когнітивної оцінки ситуації та мобілізації власних ресурсів для її подолання [6, с. 64-65]. Особи з розвинуеною асертивністю частіше вдаються до проблемно-орієнтованих стратегій активного пошуку рішень, позитивного переосмислення ситуації та пошуку соціальної підтримки [6, с. 65-66]. В умовах воєнного стану саме такі стратегії виявляються найбільш ефективними для збереження психологічного благополуччя [1, с. 468-470].

З метою емпіричного вивчення асертивності як копінг-стратегії проведено дослідження за участю 40 студентів Волинського національного університету імені Лесі Українки віком 18-25 років. Застосовано комплекс методик: опитувальник діагностики асертивності (В. Каппоні, Т. Новак), шкала тривожності Спілбергера-Ханіна, особистісний опитувальник Айзенка (ЕРІ), методика К. Томаса для визначення стратегій поведінки в конфлікті та методика САН.

Результати засвідчили суперечливу картину психологічного стану студентської молоді в умовах воєнного часу (рис. 1). Більше половини досліджуваних (52,5%) виявили високий рівень асертивності, що свідчить про наявність вираженого адаптаційного потенціалу. Водночас переважна більшість респондентів (80%) характеризується підвищеним рівнем особистісної тривожності (середній показник 49,5 бала), що є закономірним відображенням психологічного навантаження в умовах тривалого воєнного стресу. Аналіз стратегій конфліктної поведінки виявив домінування суперництва (55%) та компромісу (30%), що загалом узгоджується з асертивним стилем поведінки активним відстоюванням власної позиції при збереженні поваги до інших.

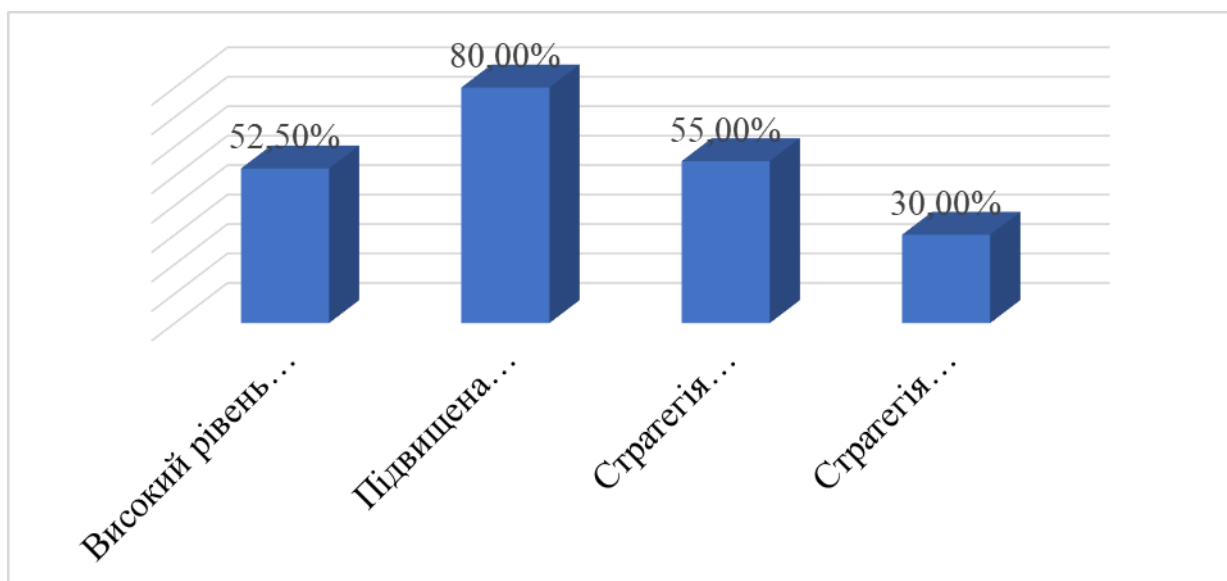


Рисунок 1. Результати психологічного стану молоді в умовах воєнного стану (%)

Таким чином, асертивність є не лише комунікативною навичкою, а й потужним механізмом психологічної адаптації особистості в екстремальних умовах. Її розвиток створює підґрунтя для вибору конструктивних копінг-стратегій, що особливо важливо в умовах воєнного стану [1, с. 469]. Проведене дослідження підтверджує, що студенти з вищим рівнем асертивності виявляють більшу психологічну стійкість та активніше відстоюють власну позицію у конфліктних ситуаціях. Важливо також зазначити, що асертивність піддається цілеспрямованому розвитку через психологічні тренінги та групову роботу [5]. У цьому контексті формування асертивної поведінки має розглядатися як пріоритетний напрям психопрофілактичної роботи зі студентською молоддю в умовах воєнного часу як засіб не лише подолання поточного стресу, а й зміцнення психологічного імунітету особистості на майбутнє.

Джерела та література:

1. Гридчук В., Пасайлюк О. Динаміка копінг-поведінки як чинник резильєнтності людини в екстремальних ситуаціях. *Вчені записки Університету «КРОК»*. 2026. № 1(81). С. 467–477.
2. Непомняща Д. В. Вплив війни на емоційний стан та ментальне здоров'я особистості. *Ментальне здоров'я*. 2025. № 4. С. 132-135.
3. Островерхова К. А. Асертивність як умова вирішення конфліктів у подружній парі : кваліфікаційна робота магістра, спец. 053 Психологія. Запорізький національний університет, 2022.
4. Сколота Є. В. Асертивність як складник професійного профілю майбутнього психолога. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського*. Серія: Психологія. 2020. Т. 31(70). № 4. С. 79-83.
5. Титаренко Т. М. Моє майбутнє залежить від мене: практики здорового сьогодення у воєнних і повоєнних умовах : монографія. Інститут соціальної та політичної психології НАПН України, 2024.
6. Шайхлісламов З. Р., Горбенко В. Ю. Теоретичні підходи визначення копінг-стратегії поведінки особистості. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського*. Серія: Психологія. 2023. Т. 34(73). № 1. С. 64-69.

Таборовець Юлія

Волинський національний університет імені Лесі Українки,
здобувачка освіти ОПП «Психологія»
taborovetsulia@gmail.com

Коструба Наталія

Волинський національний університет імені Лесі Українки,
доктор психологічних наук, професор
Nataliia.Kostruba@vnu.edu.ua

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ МЕДІАЗАЛЕЖНОСТІ МОЛОДІ

Постановка проблеми: Сучасний розвиток цифрового середовища зумовлює зростання інтенсивності використання медіаресурсів молоддю, що в окремих випадках може набувати ознак медіазалежної поведінки. У

науковій літературі медіазалежність розглядається як багатофакторне явище, пов'язане з порушеннями самоконтролю та емоційної регуляції.

Водночас недостатньо дослідженим залишається питання впливу індивідуально-психологічних (особистісних) характеристик на формування медіазалежності у молоді. Це зумовлює актуальність подальшого емпіричного вивчення даної проблеми.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та емпірично вивчити психологічні чинники медіазалежності у молоді, а також виявити їхній вплив на формування та прояви медіазалежної поведінки.

Результати дослідження: Молоді люди, які мають труднощі у реальному житті – неприємності в спілкуванні з однолітками, конфлікти чи непорозуміння в сім'ї, академічні невдачі – більш схильні шукати відраду у віртуальному просторі. Нереалізованість у навчанні чи особистому житті може спонукати підлітка «поринути» в успішнішу альтернативну реальність онлайн. Таким чином, медіазалежність часто виступає наслідком спроб компенсувати дефіцити реального життя: самотній чи емоційно неблагополучний юнак може годинами грати в онлайн-ігри або сидіти в соцмережах, шукаючи там визнання і підтримки, яких бракує офлайн [1]. Пережитий у дитячому та юнацькому віці психотравмуючий досвід і стрес (наприклад, насильство, булінг, втрата близьких) теж можуть лежати в основі розвитку адиктивної поведінки. За результатами оглядових досліджень, пережиті у дитинстві несприятливі події статистично підвищують ризик розвитку цифрової залежності в підлітковому віці. Медіа виконують для таких молодих людей роль своєрідного «психологічного прихистку» від стресу – але надмірне занурення в них лише відкладає пропрацювання травми і формує залежність [2]. Не можна нехтувати й характеристиками самих медіа: алгоритми соціальних мереж і онлайн-платформ спеціально побудовані так, щоб утримувати увагу користувачів якомога довше (через нескінченну прокрутку стрічки, систему сповіщень, персоналізовані рекомендації тощо) [3].

В межах емпіричного дослідження для вивчення індивідуально-психологічних особливостей респондентів було використано «П'ятифакторний опитувальник особистості ТРІ». З його допомогою здійснено аналіз ключових особистісних характеристик, які можуть бути пов'язані з проявами медіазалежної поведінки у молоді. За результатами методики встановлено, що середні значення особистісних рис розподілилися так: екстраверсія – 9,34%, дружелюбність – 9,81%, добросовісність – 9,34%, емоційна стабільність – 8,30% та відкритість новому досвіду – 9,40%. Загалом отримані дані свідчать про високий рівень розвитку більшості досліджуваних рис у вибірці.

Найвищий показник зафіксовано за шкалою дружелюбності, що може означати виражену орієнтацію досліджуваних та на міжособистісну взаємодію, схильність до співпраці, підтримки та довіри соціальних контактів. Високі значення екстраверсії, добросовісності та відкритості до нового досвіду також свідчать про соціальну активність та активну комунікабельність, зацікавленість у новій інформації та враженнях.

Водночас дещо нищий показник емоційної стабільності, порівняно з іншими рисами може вказувати на підвищену емоційну чутливість респондентів, їхню вразливість до факторів, які викликають стрес, схильність до переживання тривоги або внутрішнього напруження. У контексті дослідження медіазалежності такі особливості набувають особливого значення, оскільки емоційна нестійкість може зумовлювати використання медіа, як засобу психологічної регуляції, зниження напруження, уникнення негативних емоцій або компенсації емоційного дискомфорту.

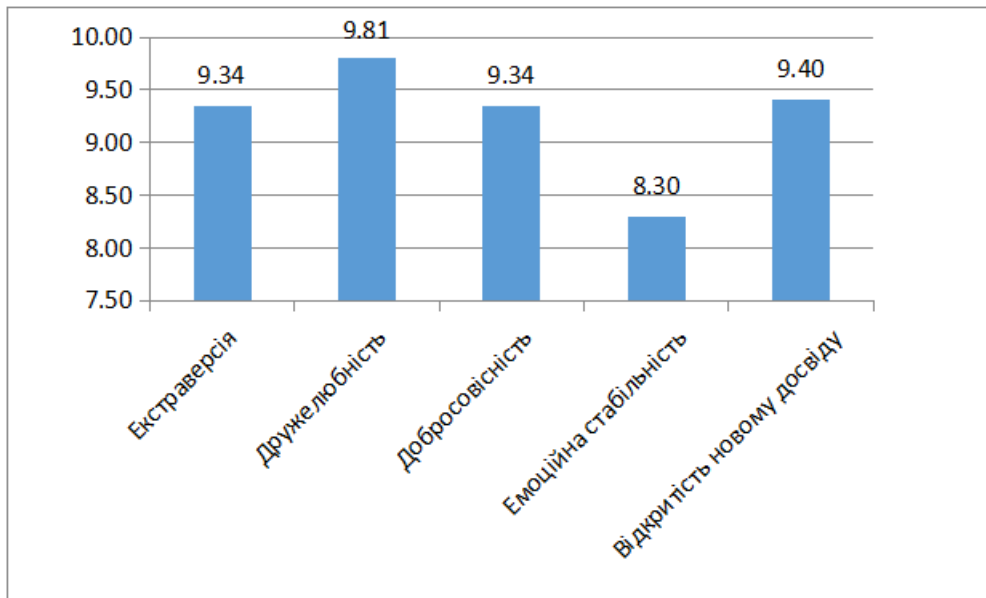


Рис.1 Середні показники п'ятифакторного особистісного опитувальника ТІРІ

Висновок: Узагальнюючи результати дослідження, можна зазначити, що медіазалежна поведінка молоді формується під впливом комплексу психологічних чинників, серед яких важливу роль відіграють особистісні характеристики та емоційний стан індивіда. Виявлені особливості особистісного профілю респондентів (високі показники екстраверсії, дружелюбності, добросовісності та відкритості до нового досвіду за умови відносно нижчої емоційної стабільності) можуть сприяти активнішому залученню до медіасередовища як засобу соціальної взаємодії та емоційної регуляції. Таким чином, отримані дані підтверджують значущість психологічних чинників у формуванні медіазалежності у молоді та підкреслюють необхідність подальшого їх вивчення.

Джерела та література:

1. Големб'ювська, Е. (2024). Вплив соціальних мереж на соціальний та емоційний стан молодих людей. *Освітологія*, 13(13), 50–58.
2. Gorakumar, G., Surathkumar, H., Ramkumar, T., et al. (2025). Prevalence of social media addiction and its determinants among college students. *Cureus*, 17(5). <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC12182869/>
3. Kumar, R., Kumar, V., Bhatti, A. L., et al. (2024). Social media addiction: Psychological impacts on future generations. *Qlantic Journal of Social Sciences*, 5(4), 302–322.

Третяк Дарія

Волинський національний університет імені Лесі Українки,
здобувачка освіти факультету психології

Розмирська Юлія

Волинський національний університет імені Лесі Українки,
кандидат психологічних наук, доцент
доцент кафедри педагогічної та вікової психології
Rozmyrska.yuliia@vnu.edu

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ТРАВМАТИЧНОГО ДОСВІДУ ТА ДЕВІАЦІЙ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ СОЦІАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ВИСОКОГО РИЗИКУ

Взаємозв'язок травматичного досвіду та девіацій особистості в умовах соціального середовища високого ризику зумовлена низкою соціально-психологічних чинників сучасного суспільства. У сучасних умовах значна кількість дітей і молоді зазнає впливу травматичних подій (військові дії, соціальна нестабільність тощо), що істотно впливає на процес їх соціалізації та формування особистості. Також, проблема девіантної поведінки залишається однією з найбільш актуальних у психологічній науці, оскільки вона пов'язана з порушенням соціальних норм, дезадаптацією особистості та загрозою для стабільності суспільства. Особливо гостро ця проблема проявляється в умовах соціального середовища високого ризику, де поєднуються несприятливі соціально-економічні, культурні та психологічні фактори, що підсилюють негативний вплив травматичного досвіду на особистість. Соціальні трансформації, нестабільність, військові дії, економічні труднощі та інші кризові явища зумовлюють зростання кількості осіб, які переживають психотравмуючі події. Дослідження свідчать, що вплив стресових і травматичних ситуацій істотно змінює психічні процеси та поведінку особистості, зокрема сприяє виникненню дезадаптивних форм реагування. Водночас сучасні дослідження підкреслюють, що формування девіацій зумовлюється комплексом чинників – психологічних, соціальних та середовища, серед яких важливу роль відіграє пережитий травматичний досвід [2]. У таких умовах значно посилюється вплив негативних чинників на особистість, що може призводити до закріплення девіантних моделей поведінки та ускладнення процесів соціалізації. Центральним компонентом цього процесу є вплив травматичного досвіду на емоційно-особистісну сферу індивіда, що проявляється у порушенні механізмів саморегуляції, зниженні психологічної стійкості та формуванні неадаптивних способів реагування [1]. У результаті девіантна поведінка може виступати як своєрідний механізм психологічного захисту або адаптації до несприятливих життєвих обставин. Незважаючи на значну кількість досліджень, присвячених окремим аспектам травматичного досвіду та девіантної поведінки, питання їх взаємозв'язку в умовах підвищеного соціального ризику залишається недостатньо системно вивченим і потребує подальшого наукового аналізу. Проблема взаємозв'язку травматичного досвіду та девіацій особистості є однією з ключових у сучасній

психологічній науці. Травматичний досвід розглядається як сукупність подій або обставин, що перевищують адаптаційні можливості особистості та призводять до порушення її психічної рівноваги. Такі події можуть включати насильство, втрату близьких, військові дії, хронічний стрес або перебування в умовах соціальної нестабільності. Як свідчать наукові дослідження, травматичний досвід здатний викликати стійкі зміни в емоційній, когнітивній та поведінковій сферах, що проявляється у вигляді тривожності, агресивності, імпульсивності та порушень саморегуляції [3]. У контексті даної проблематики важливим є розуміння девіантної поведінки як системи вчинків, що не відповідають соціальним нормам і очікуванням суспільства. Девіації можуть проявлятися у різних формах: агресивній, адиктивній, делінквентній або аутоагресивній поведінці. Центральним у дослідженні є аналіз психологічних механізмів, через які травматичний досвід впливає на формування девіантної поведінки. Додатково встановлено, що симптоми посттравматичного стресового розладу (ПТСР), зокрема гіперактивація та негативні когнітивні зміни, прямо пов'язані з агресивною поведінкою. Іншим важливим механізмом є формування дезадаптивних копінг-стратегій, коли індивід використовує неефективні способи подолання стресу, зокрема уникнення, заперечення або агресивну поведінку. Ще одним важливим механізмом є когнітивні спотворення та порушення соціального сприйняття. Травматизовані діти можуть інтерпретувати нейтральні стимули як загрозливі, що призводить до агресивних реакцій. Порушення процесів «менталізації» (розуміння намірів інших людей) також сприяє формуванню конфліктної та девіантної поведінки. У результаті дослідження було проаналізовано взаємозв'язок травматичного досвіду та девіацій особистості в умовах соціального середовища високого ризику. Встановлено, що травматичний досвід суттєво впливає на емоційну, когнітивну та поведінкову сфери, підвищуючи ймовірність формування девіантних форм поведінки. З'ясовано, що девіантна поведінка має багатофакторний характер і формується під впливом індивідуально-психологічних, сімейних і соціальних чинників, які посилюються в умовах несприятливого середовища. Визначено основні психологічні механізми цього процесу, зокрема порушення емоційної регуляції, дезадаптивні копінг-стратегії, когнітивні спотворення та соціальне наочіння. Вважаємо, що наявність захисних факторів, таких як соціальна підтримка, позитивні взаємини та розвиток емоційної компетентності, може знижувати негативний вплив травматичного досвіду та сприяти адаптації особистості.

Джерела та література:

1. Бурлака О. В., Золотарьова О. А., Стеблюк В. В. Професійно-соціальний стрес та стрес-індуковані розлади. Одеса: Сталкер, 174 с.
2. Іванова О. М., Петренко М. В. Девіантна поведінка та сімейне виховання. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти*. Харків. Вип. 25 (29). С. 211-218.
3. Лукашенко М. Травматичний досвід військових дій як чинник девіантної поведінки. *Юридична психологія*. 2019. Т. 24, № 1. С. 32–38.

**КОГНІТИВНІ РЕСУРСИ ОСОБИСТОСТІ В
УМОВАХ СУЧАСНОГО СУСПІЛЬСТВА**

Кіпень Ангеліна

Волинський національний університет імені Лесі Українки,
студентка факультету психології

Кихтюк Оксана

Волинський національний університет імені Лесі Українки,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри загальної та клінічної психології

ДО ПРОБЛЕМИ ЕМПАТІЇ ЯК ЧИННИКА ПРОСОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Вступ. У сучасних умовах глобальної трансформації суспільства, що супроводжується динамічними змінами в соціальних структурах та ціннісних орієнтаціях, особливої актуальності набуває вивчення внутрішніх психологічних механізмів, які забезпечують просоціальну поведінку та успішну взаємодію особистості з оточенням. У цьому контексті емпатія виступає не лише як елементарна здатність до емоційного відгуку на стан іншої людини, а як фундаментальний ієрархічний процес, що пронизує всі рівні психічної організації – від базових біосоціальних реакцій і роботи дзеркальних нейронів до найвищих духовних ідеалів та моральних імперативів. Глибоке розуміння багатогранної природи емпатії є необхідною передумовою для комплексного аналізу становлення самосвідомості особистості. Проблема емпатії у третьому десятилітті ХХІ століття набуває особливої гостроти і постає не лише як індивідуальна здатність до віддзеркалення емоцій, а як стратегічний ресурс виживання та адаптації особистості.

Мета роботи – проаналізувати теоретичні аспекти проблеми емпатії в контексті технологічних та соціальних змін останніх років.

Виклад основного матеріалу. Емпатія розглядається як багатовимірне, ієрархічно побудоване утворення, що забезпечує відображення емоційних станів іншої людини. Процес трансформації переживань може мати різну міру складності й реалізуватися на кількох рівнях: від неусвідомленого (фізіологічного) до надсвідомого (духовного). На базовому, фізіологічному рівні відбувається безпосереднє сприйняття емпатогенної ситуації, що супроводжується емоційним зараженням суб'єкта. Психофізіологічний рівень емпатії передбачає ідентифікацію з об'єктом, наслідком якої є виникнення ідентичних емоцій, відомих як співпереживання. Нижчі форми емпатії мають умовно-безумовнорефлекторний характер і тісно пов'язані з біологічними чинниками, зокрема генотипом індивіда. Основними механізмами такої натуральної емпатії виступають емоційний резонанс, орієнтовно-дослідницький рефлекс та синтонія. Особистісно-сміслова емпатія, на відміну від нижчих форм, має соціогенну природу. Емоційне реагування в цьому випадку опосередковується системою соціальних значень, цінностей, ідеалів та установок. Завдяки такому ціннісному підґрунтю, особистісно-сміслова емпатія підлягає свідомій регуляції, має виховний характер і активно розвивається в процесі соціалізації особистості [1; 3]. Сучасні

дослідження підкреслюють, що саме цей рівень емпатії є основою для формування «емпатійної турботи» (empathic concern), яка дозволяє особистості надавати допомогу іншим без ризику власного емоційного виснаження [3]. Феномен емпатії відіграє ключову роль у розвитку самосвідомості підлітків. Сформована здатність до співпереживання допомагає підліткам успішно адаптуватися в колективі ровесників, що стає джерелом високої соціальної оцінки та позитивного ставлення до себе [1; 3]. Дослідження підтверджують, що розвинена емпатійність сприяє становленню адекватної самооцінки, яка є необхідною умовою особистісного зростання та розвитку самоідентичності. Встановлено значущі гендерні відмінності у взаємозв'язку емпатії та самоствавлення [1; 3]. У дівчат розвиток емпатійних якостей більшою мірою зумовлює глобальне позитивне ставлення до себе, самоповагу та здатність до критичного осмислення власних негативних рис. Водночас у хлопців підліткового віку емпатія є чинником становлення високої самооцінки, що підкреслює специфіку психологічних механізмів формування особистості залежно від статі. У контексті професійної діяльності, особливо в управлінській сфері, емпатія виступає одним із детермінуючих чинників успіху. Оптимальними для ефективного управління є середні та високі (проте не надмірно високі) показники емпатії, які поєднуються з високою волевою регуляцією та позитивною мотивацією досягнення. Основними особистісними характеристиками, що корелюють з емпатією в акмеогенезі управлінця, є терплячість, справедливість та цілеспрямованість. Важливим аспектом сучасності є «цифрова емпатія», яка в умовах гібридної та дистанційної роботи (2023–2024 рр.) стає критичною навичкою для підтримки продуктивності команд [4; 5]. Особливого значення емпатія набуває у системі професій «людина-людина», де розвинена емпатійна культура стає не просто особистісною рисою, а визначальною компетенцією, що забезпечує гуманізацію професійної діяльності та запобігає емоційному вигоранню. Дослідження О. І. Власової (2022) підкреслюють, що емпатійний вимір є центральним у психології успіху та професійній акмеології сучасної особистості [2].

Висновки. Емпатія постає як інтегральний психологічний конструкт, що визначає вектор гармонійного розвитку особистості в умовах сучасних цивілізаційних викликів. Вона розвивається від елементарного емоційного зараження на фізіологічному рівні до усвідомленої особистісно-сислової емпатії, яка регулюється соціальними цінностями та установками. Емпатія слугує психологічним підґрунтям соціального капіталу, забезпечуючи довіру, взаємність та здатність до прийняття соціальних ролей, що є основою моральної єдності суспільства. Подальший науковий пошук (2025–2026 рр.) доцільно спрямувати на емпіричне вивчення взаємозв'язку між емпатійними здібностями та структурними компонентами Я-концепції особистості, а також на аналіз впливу емпатії на збереження психологічного благополуччя в умовах тривалих кризових викликів.

Джерела та література:

1. Журавльова Л. П. Психологія емпатії : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. 328 с.
2. Власова О. І. Соціальна психологія успіху: емпатійний вимір професійної акмеології. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2022. Серія 12. № 18. С. 45–56.
3. Decety J. Empathy in Psychotherapy: A Neurobiological Perspective. *Journal of Clinical Psychology*. 2022. Vol. 78, № 3. P. 415–430.
4. Kyriazis A., Fragniere E. Digital Empathy and Professional Success in the Hybrid Work Era. *Frontiers in Psychology*. 2023. Vol. 14. 1102543.
5. Smith J. R. et al. The role of altruistic empathy in social capital formation during global crises. *Journal of Applied Social Psychology*. 2024. Vol. 54, № 2. P. 88–102.

Кондратюк Світлана

Волинський національний університет імені Лесі Українки,
здобувач освіти ОС Магістр
навчально-наукового інституту неперервної освіти,
kondratuksvitlana97@gmail.com

КОГНІТИВНІ УПЕРЕДЖЕННЯ В КОНТЕКСТІ ЖИТТЄВОГО СЦЕНАРІЮ ОСОБИСТОСТІ

Період війни, інформаційне перенасичення, швидкий технологічний прогрес, екологічні зміни впливають на ментальне здоров'я особистості. Виникають стрес, втома, потреба у постійному вирішенні надскладних задач, що призводить до вичерпування когнітивного ресурсу та порушення його функцій: переробки інформації, прийнятті рішень, адаптивності. Щоб зекономити енергію та час, мозок використовує попередній досвід, ментальні скорочення (евристики), ігноруючи частину інформації, як результат виникають когнітивні упередження. Попри збереження когнітивного ресурсу, вони несуть певну небезпеку, особливо при прийнятті важливих рішень та є інструментом для маніпуляцій і поширення ПІСО. Виникає потреба в механізмах когнітивного контролю. Важливо навчитися усвідомлювати упередження, уповільнювати мислення, знижувати емоційну напругу. Розвинене критичне мислення дозволить фіксувати події більш чітко, не «домальовуючи» зайвого чи протилежного [3, с. 17].

Метою роботи передбачено обґрунтувати концепт когнітивних упереджень з позиції життєвого сценарію особистості.

Відомо, що вперше поняття *когнітивні упередження* в науку ввели психологи Амос Тверські та Деніел Канеман у 1970-х роках, використовуючи цей термін для опису систематичних (невипадкових) відхилень у мисленні, які призводять до неправильної інтерпретації інформації та нелогічних висновків.

Встановлено, що у галузі когнітивної психології значний внесок у вивчення когнітивних упереджень зробили А. Бек, А. Елліс, У. Найссер, Р. Чалдіні та інші, дослідивши понад сотню спотворень мислення.

Досліджено, що когнітивні упередження, будучи підсвідомими «пастками» мислення, змушують особистість приймати ірраціональні та неефективні рішення, сприймати світ суб'єктивно, ігноруючи реальність та притаманні усім, хоча відрізняються інтенсивністю і частотою проявів.

Проаналізувавши погляди А. Адлера, який стверджував, що кожна дитина до п'ятирічного віку формує власний когнітивний план; автора транзакційного аналізу Е. Берна про типи життєвих сценаріїв особистості було виявлено зв'язок між життєвим сценарієм особистості та когнітивними упередженнями. Особливу увагу приділено негативним життєвим сценаріям (за К. Штайнером), що передаються з покоління в покоління, обмежуючи особистість стереотипними ролями: сценарії, що пов'язані з гендерними ролями; «без розуму»; «без любові»; «без радості». *Таке слідування стереотипам призводить до спрощення мислення (стереотипне мислення), що часто є упередженням. Тому особистість підлаштовує нову інформацію під старі правила, що обмежує її потенціал та заважає об'єктивності.*

Встановлено, що ключова роль у формуванні життєвого сценарію та когнітивних спотворень належить батьківським посланням: дозволам та заборонам. Вони є підґрунтям для автоматичної обробки інформації та забезпечують прийняття ранніх дитячих рішень для досягнення цілей та подолання почуття неповноцінності. У підлітковому віці відбувається апробація життєвого сценарію та посилення стереотипного мислення, що породжує різке зростання кількості та частоти ментальних скорочень. В дорослому віці реалізується базовий життєвий сценарій, ранні рішення стають фундаментальними шаблонами інтерпретації інформації, сприйняття світу та перебувають на підсвідомому рівні.

Будучи підсвідомими, когнітивні упередження можна перевести на свідомий рівень. Важливо вчасно здійснити когнітивну реконструктивізацію. А. Елліс трактує, що когнітивна реконструктивізація – це психічний процес, спрямований на усвідомлення, критичну переоцінку та трансформацію дезадаптивних або ірраціональних переконань, установок, думок, які негативно впливають на емоційний стан, поведінку та загальне психічне здоров'я особистості [1].

Отже, зроблено висновок, що когнітивні упередження як підсвідомі шаблони є стратегією виживання, що економлять когнітивний ресурс та формуються внаслідок ранніх дитячих рішень, що є першими спробами структурувати світ. У подальшому формуванні особистості вони закріплюються через ігрову діяльність та досвід. Попри те, що когнітивні упередження мають адаптивний характер, допомагають швидко реагувати, підтримують самооцінку, вони *знижують об'єктивність та якість прийняття рішень, є системними помилками, що не дозволяють особистості об'єктивно сприймати світ.*

Встановлено, що у сучасному світі спостерігаються тенденції до спрощення мислення (ментальні скорочення), гіперболізації (наростання тривоги та паніки), створення хибних дилем (дихотомічне мислення). Тому, існує потреба у інформаційно-просвітницькій роботі з батьками та

педагогами щодо ролі послань у формуванні життєвого сценарію та когнітивній реконструктивізації, починаючи з молодшого шкільного віку.

Джерела та література:

1. Еліс А. Як зберегти емоційне здоров'я за будь-яких обставин. Київ : Сварог, 2023. 284 с.
2. Логвіна О., Данчук Ю. (2022). *Історія психології: навчальний посібник*. Уклад. О.А. Логвіна, Ю.П. Данчук. 2-ге вид. доп. (електронний посібник). Кам'янець-Подільський : Видавець Ковальчук О.В., 108.
3. Починкова М. М., Бадер С. О. Критичне мислення як засіб подолання когнітивних викривлень особистості. *Інноваційна педагогіка*. 2023. № 63. Том 2. С. 14–21. URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2023/63/part_2/2.pdf
4. Цьомик Х. Роль когнітивної реструктуризації у розвитку саногенного мислення та підтриманні психічного здоров'я особистості. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2025. Випуск 24. С. 226–232
5. Яворська-Ветрова І.В. Когнітивні аспекти ресурсності особистості. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія*. 2025. № 5. Том 36 (75). С. 12-18. URL: <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2025.5/03>

Пасічник Леся

Волинський національний університет імені Лесі Українки,
аспірант

Pasichnyk.Lesia@vnu.edu.ua

Гошовський Ярослав

Волинський національний університет імені Лесі Українки,
доктор психологічних наук, професор
Hoshovskyi66@ukr.net

**ДОКАЗОВИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ КОГНІТИВНО-ПОВЕДІНКОВОЇ
ТЕРАПІЇ У РОБОТІ З АДИКЦІЯМИ: МЕТОДОЛОГІЯ ТА
ПРАКТИЧНІ ПРОТОКОЛИ**

Одним з найбільш деструктивних факторів для суспільного здоров'я залишається проблема адиктивної (залежної) поведінки. Поширеність хімічних та поведінкових адикцій потребує впровадження методів із доведеною ефективністю. Завдяки своїй структурованості, короткостроковості та орієнтації на конкретний результат, когнітивно-поведінкова терапія (КПТ) визнана одним із стандартів у роботі з адикціями. Актуальність дослідження обумовлена необхідністю систематизації практичного інструментарію КПТ, який дозволяє не лише зупинити, усунути або полегшити симптоми залежності, а й трансформувати глибинні когнітивні схеми, що підтримують адиктивний цикл. У контексті зростання стресогенних факторів та доступності психоактивних речовин, розробка та адаптація чітких протоколів втручання стає критично важливою для підвищення відсотка тривалої ремісії.

В класичній моделі когнітивної терапії адикцій виокремлюються певні зони психологічної вразливості. Вони одночасно діють і як фактори ризику

формування і як фактори підтримки залежностей: тригерні фактори (специфічне середовище, емоційна нестабільність); глибинні когнітивні спотворення, які стосуються самосприйняття та приписування адиктивним агентам особливих властивостей; провокативні автоматичні думки, які стимулюють емоційне напруження та готовність до дії; раціоналізація вживання; адиктивні поведінкові патерни; катастрофізація зриву (негативне психологічне сприйняття одиничного епізоду рецидиву запускає новий цикл залежностей) тощо (Beck, Wright, Newman, & Liese, 1993).

У концепції адиктивної поведінки звернення до адиктивного агента розглядається як спроба уникнути дискомфорту. Профілактика рецидивів залежної поведінки на основі усвідомленості (Mindfulness-Based Relapse Prevention for Addictive Behaviors, MBRP) пропонує не боротися з болем, а створювати простір для нього (Bowen, Chawla, Grow, & Marlatt, 2021).

Для зміни парадигми від уникнення до «перебування з» використовується практичний інструмент MBRP: створення паузи в автоматичному процесі реакції на тригер. Деконструкція автоматичних реакцій ідеально описує механізм когнітивної реструктуризації: аналізується неоднозначний стимул і помічається, яким чином власна інтерпретація запускає каскад емоцій (тривогу, роздратування тощо) та спонукань (ізоляцію, агресію тощо). Реакція це не факт, а лише інтерпретація, яку можна змінити через усвідомленість. Для роботи з імпульсивністю в методі MBRP використовується протокол «Серфінг потягу», в якому потяг порівнюється з океанською хвилею, яка має пік і природний спад. Адиктами помилково вважається, що інтенсивність потягу буде зростати нескінченно, доки не відбудеться вживання психоактивної речовини, їжі, інтернет-контенту тощо (Bowen, Chawla, Grow, & Marlatt, 2021).

Одним з ефективних інструментів КПТ для роботи з адикціями є терапія прийняття та зобов'язання. Це сучасний підхід, який базується на теорії реляційних фреймів і спрямований на розвиток психологічної гнучкості. Теорія реляційних фреймів представляє функціонально-аналітичний підхід до розуміння людської мови та пізнання (Roche, Barnes-Holmes, Barnes-Holmes *et al.*, 2002). У відповідності до цієї теорії, мовленнєва діяльність розглядається як активний процес встановлення зв'язків між стимулами, що стає можливим завдяки тривалій соціальній історії підкріплення. Головною цінністю теорії є пояснення здатності людини до похідного реагування, тобто здатності розуміти та створювати нові сенси без прямого досвіду, що є основою людської креативності та складного соціального пізнання. Через механізм трансформації функцій вербальні символи (слова) набувають реальної психологічної сили, здатної викликати емоції так само ефективно, як і реальні фізичні події. Теорія реляційних фреймів доводить, що навіть найскладніші інтелектуальні структури та прагнення до логічної послідовності (когерентності) є продуктом соціальної взаємодії та вимог вербальної спільноти (Roche, Barnes-Holmes, Barnes-Holmes *et al.*, 2002).

На відміну від традиційних методів КПТ, терапія прийняття та зобов'язання навчає приймати складні думки та емоції, а не намагатися їх змінити чи усунути. Основними механізмами терапії є когнітивне розділення, усвідомленість та контакт із теперішнім моментом. Особлива увага приділяється проясненню особистих цінностей, які стають орієнтиром для здійснення конкретних життєвих кроків (Anusuya & Gayatri Devi, 2025).

Отже, теорія реляційних фреймів забезпечує наукове розуміння того, як мовні механізми та когнітивне «злиття» з деструктивними думками підтримують залежну поведінку. На цій базі терапія прийняття та відповідальності пропонує практичний перехід від спроб контролювати чи пригнічувати потяг до розвитку психологічної гнучкості та дій, що ґрунтуються на особистих цінностях. Доповнення цього процесу практиками усвідомленості (MBRP) дозволяє адиктам вчасно розпізнавати тригери та виходити з режиму автоматичного реагування, що значно знижує ризик рецидивів.

Джерела та література:

1. Beck, A. T., Wright, F. D., Newman, C. F., & Liese, B. S. (1993). *Cognitive therapy of substance abuse*. The Guilford Press.
2. Bowen, S., Chawla, N., Grow, J., & Marlatt, G. A. (2021). *Mindfulness-based relapse prevention for addictive behaviors: A clinician's guide* (2nd ed.). The Guilford Press.
3. Anusuya, S. P., & Gayatri Devi, S. (2025). Acceptance and commitment therapy and psychological well-being: A narrative review. *Cureus*, 17(1), Article e77705. <https://doi.org/10.7759/cureus.77705>

Чечель Владислав

Волинський національний університет імені Лесі Українки,
аспірант кафедри загальної та клінічної психології
Chechel.Vladyslav@vnu.edu.ua

АКСІОЛОГІЧНИЙ ПРОФІЛЬ ОСОБИСТОСТІ, СХИЛЬНОЇ ДО ПРОКРАСТИНАЦІЇ

У статті проаналізовано прокрастинацію як психологічний феномен у контексті аксіологічного підходу. Розкрито особливості системи цінностей особистості, схильної до відкладання діяльності, визначено внутрішні суперечності її мотиваційної сфери. Обґрунтовано, що прокрастинація пов'язана з деформацією ієрархії цінностей, домінуванням короткострокових орієнтацій та недостатньою інтеграцією цінностей самореалізації.

У сучасному динамічному суспільстві проблема прокрастинації набуває особливої актуальності, оскільки вона безпосередньо впливає на ефективність діяльності, професійне становлення та психологічне благополуччя особистості. Водночас прокрастинація є не лише поведінковим проявом, а й відображенням глибинних ціннісних орієнтацій, що визначають вибір і пріоритети людини.

У сучасній психології прокрастинація розглядається як порушення саморегуляції, що проявляється у відкладанні важливих завдань, незважаючи на усвідомлення негативних наслідків. Зокрема, П. Стіл визначає її як «класичний приклад збою саморегуляції» [1]. Дослідження Дж. Ферарі підкреслюють, що прокрастинація може виступати як відносно стабільна риса особистості, пов'язана з униканням відповідальності та страхом невдачі [2]. Л. Соломон та Е. Ротблум довели, що прокрастинація особливо поширена в академічному середовищі та пов'язана з тривожністю й низькою впевненістю у власних можливостях [3].

Сучасні підходи Ф. Сіруа та Т. Пітчіл розглядають прокрастинацію як механізм емоційної регуляції, спрямований на уникнення негативних переживань [4].

Мета статті визначити особливості аксіологічного профілю особистості, схильної до прокрастинації.

Аксіологічний профіль особистості відображає систему її цінностей, що визначає спрямованість діяльності, мотивацію та поведінкові стратегії. У випадку прокрастинації ця система характеризується рядом специфічних особливостей.

По-перше, спостерігається домінування гедоністичних цінностей, орієнтованих на отримання негайного задоволення. Відповідно до теорії часової мотивації П. Стіла, суб'єктивна цінність діяльності зменшується зі зростанням відтермінування результату [1]. Це зумовлює вибір короткостроково приємних дій замість значущих, але відкладених у часі завдань.

По-друге, для прокрастинаторів характерна недостатня сформованість цінностей досягнення та самореалізації. Незважаючи на усвідомлення їхньої важливості, такі цінності не займають провідного місця у внутрішній ієрархії, що призводить до розриву між намірами та реальною поведінкою.

По-третє, важливою характеристикою є наявність внутрішнього ціннісного конфлікту. Особистість одночасно прагне успіху та уникає діяльності, пов'язаної з ризиком невдачі. За Дж. Ферарі, така амбівалентність є однією з ключових причин хронічної прокрастинації [2].

Крім того, прокрастинація часто пов'язана з емоційною регуляцією. Згідно з дослідженнями Ф. Сіруа та Т. Пітчіл, відкладання справ виступає способом тимчасового зниження негативних емоцій, таких як тривога, страх чи невпевненість [4]. Таким чином, короткострокове емоційне полегшення набуває більшої цінності, ніж довгострокові результати діяльності.

Ще однією особливістю є занижена цінність часу як ресурсу. Особи, схильні до прокрастинації, недооцінюють значення часу, що ускладнює планування діяльності та прийняття рішень.

В аксіологічному аспекті важливим є також недостатній рівень ієрархізації цінностей. Відсутність чітких пріоритетів призводить до труднощів у виборі між альтернативами та сприяє відкладанню дій.

Висновки. Отже, аксіологічний профіль особистості, схильної до прокрастинації, характеризується домінуванням гедоністичних цінностей, зниженням значущості цінностей досягнення та самореалізації, наявністю

внутрішніх конфліктів і недостатньо сформованою ієрархією цінностей. Прокрастинація виступає не лише поведінковою стратегією, а й відображенням специфічної ціннісної структури особистості. Подальші дослідження можуть бути спрямовані на розробку методів корекції ціннісної сфери як засобу подолання прокрастинації.

Джерела та література:

1. Steel P. The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review. *Psychological Bulletin*. 2007. Vol. 133, No. 1. P. 65–94.
2. Ferrari J. R. *Procrastination and task avoidance: theory, research, and treatment*. New York: Plenum Press, 1995. 268 p.
3. Solomon L. J., Rothblum E. D. Academic procrastination: frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*. 1984. Vol. 31, No. 4. P. 503–509.
4. Sirois F. M., Pychyl T. A. Procrastination and the priority of short-term mood regulation: consequences for future self. *Social and Personality Psychology Compass*. 2013. Vol. 7, No. 2. P. 115–127.

**ОСОБИСТІТЬ В МІЖКУЛЬТУРНОМУ ТА
ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ**

Волочай Марія

Волинський національний університет імені Лесі Українки,
магістранта факультету психології
marijkavolocaj@gmail.com

Кордунова Наталія

Волинський національний університет імені Лесі Українки,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри педагогічної та вікової психології
natalia300819701@gmail.com

РОЛЬ ЦІННИСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

Постановка проблеми. У сучасному соціально-економічному середовищі, що характеризується змінами на ринку праці та збільшенням кількості варіантів професій, виклик вибору професійного шляху для старшокласників став особливо актуальним. Молоді люди часто змушені приймати ці рішення в умовах невизначеності, величезної кількості інформації та суперечливих суспільних очікувань. За цих обставин існує підвищений ризик поверхневого або тимчасового вибору професії, який не відповідає особистим інтересам та основним переконанням людини. Такий невідповідний вибір може призвести до зниження ентузіазму, виснаження від роботи, частой зміни професії, загального невдоволення життям та ін.

Тому вкрай важливо досліджувати роль особистих цінностей як внутрішнього орієнтира, який допомагає людям робити свідомий вибір професії. Проблема ціннісних орієнтацій і професійного самовизначення розглядалася у працях багатьох науковців (Бех І., Голланд Дж., Костюк Г., Маслоу А., Роджерс К., Рокич М., Сухомлинський В., Сьюпер Д., Титаренко Т., Франкл В., Чепелева Н., Шварц Ш. та ін.), але, незважаючи на широкі дослідження, дана тема все ще потребує глибшого теоретичного розуміння та практичного дослідження.

Виклад матеріалу. Ціннісні орієнтації є одним з ключових компонентів структури особистості, що формує її спрямованість, життєві пріоритети та поведінкові стратегії. У психології вони розглядаються як відносно стабільні системи переконань, уявлень та ставлення до явищ, ідей, цілей та способів діяльності, які вважаються значущими для людини. Цінності виступають як керівні принципи, що допомагають людині оцінювати навколишній світ, приймати рішення та планувати свій особистий життєвий шлях. Поняття цінностей охоплює як матеріальні, так і духовні аспекти життя. Ціннісні орієнтації формуються в процесі соціалізації, під впливом сім'ї, культури, освіти, соціального середовища та особистого життєвого досвіду. Однак, вони не є статичними та можуть розвиватися або змінюватися протягом життя [1, с.72].

Цінності виконують різноманітні функції в житті людини. Перш за все, вони виконують орієнтаційну функцію, допомагаючи людям визначити свої пріоритети та життєві цілі. Їхня регуляторна функція проявляється у впливі

на поведінку та прийняття рішень, діючи як внутрішній компас у складних ситуаціях. Мотиваційна функція полягає в тому, як цінності надають особистого сенсу діяльності людини та заохочують до активної участі. Крім того, цінності мають інтегративну функцію, об'єднуючи різні аспекти особистості в єдину систему, а також функцію сенсотворення, дозволяючи людям усвідомити значення свого життя та прагнень [3, с.211].

Роль ціннісних орієнтацій є особливо важливою у формуванні мотиваційної сфери особистості. Вони диктують, які потреби стають домінуючими, які цілі пріоритетні і які засоби досягнення цих цілей вважаються прийнятними.

Вибір професії – це складний процес з багатьма аспектами, на який впливають не лише навички людини чи зовнішні обставини, а й внутрішні фактори, насамперед її основні цінності. Цінності визначають, що людина вважає значущим і бажаним у житті, тим самим формуючи її кар'єрні прагнення, інтереси та очікування щодо майбутньої роботи. Вони дають відчуття напрямку для вибору, допомагаючи людям орієнтуватися в численних можливостях та визначати шляхи, які найкраще відповідають їхнім особистим переконанням та життєвому призначенню [2, с.227].

Особисті пріоритети людини формують основу її професійних уподобань. Наприклад, той, хто цінує допомогу іншим, гуманітарні принципи та внесок у суспільство, часто тяжіє до соціальних або гуманітарних галузей, таких як викладання, психологія чи охорона здоров'я. І навпаки, ті, хто надає пріоритет фінансовому успіху, статусу чи професійному просуванню, можуть обрати кар'єру, яка пропонує значний зарібок та соціальне становище. Тому ці пріоритети функціонують як фільтр, дозволяючи людям оцінити, наскільки привабливими є різні професії.

Професійне самовизначення – це тривалий процес, що розвивається, в ході якого людина не тільки обирає майбутню спеціальність, а й формує свою ідентичність у трудовій сфері. Саме через систему цінностей людина оцінює різні варіанти професійного розвитку, співвідносить їх зі своїми потребами, інтересами та можливостями [4].

Ціннісні орієнтири виступають у ролі внутрішнього регулятора після прийняття рішень щодо професії. Вони допомагають людині впорядковувати інформацію про професії, виділяти важливі критерії вибору (зміст діяльності, умови праці, рівень доходу, соціальна значущість та ін.) та відсіювати ті варіанти, які не відповідають внутрішнім переконанням. Таким чином, процес вибору професії стає не випадковим, а усвідомленим та цілеспрямованим.

Якщо людина чітко усвідомлює свої життєві пріоритети та смисли, вона здатна вибирати професійний шлях більш впевнено та послідовно, уникати внутрішніх протиріч та сумнівів. З іншого боку, недостатня сформованість чи суперечливість системи цінностей може призвести до труднощів вибору, невизначеності та частих змін професійних намірів.

Крім того, ціннісні орієнтири забезпечують узгодженість між особистими прагненнями та суспільними вимогами. У процесі професійного

самовизначення старшокласники змушені враховувати не лише свої інтереси, а й вимоги ринку праці, і навіть освітні можливості. Саме система цінностей допомагає знайти баланс між цими факторами, вибрати професійний шлях, який буде як соціально значимим, так і особисто прийнятним.

Розвиток особистих цінностей особистості – це складний, безперервний процес, який відбувається протягом усього життя та безпосередньо пов'язаний з тим, як вона інтегрується в суспільство. Соціалізація передбачає вивчення та прийняття людиною норм, правил, переконань, поведінки та цінностей, прийнятих у її спільноті. Саме через цей процес старшокласники формують свої уявлення про те, що є важливим і бажаним, що згодом спрямовує їхні життєві рішення, включаючи вибір професії.

Сім'я відіграє центральну роль у формуванні цінностей, оскільки це перше соціальне середовище, де дитина отримує фундаментальні розуміння роботи, досягнень, відповідальності, особистої самореалізації та ставлення до професійного життя. Через приклад батьків, стиль виховання, сімейні традиції, систему винагороди дитина набуває певних систем цінностей. Якщо сім'я заохочує особистісний ріст, освіту та професійний розвиток, це допомагає сформувати відповідальний підхід до майбутніх рішень щодо кар'єри. І навпаки, надмірний батьківський тиск або нав'язування певних очікувань щодо роботи може обмежувати незалежність людини у формуванні власного набору цінностей.

Важливим фактором соціалізації також є система освіти, яка не лише надає знання, але й формує світогляд особистості, її моральні принципи та кар'єрні інтереси. Освітнє середовище сприяє критичному мисленню, самосвідомості та розумінню власних можливостей. Через навчальні предмети, позакласну діяльність, програми профорієнтації та взаємодію з вчителями, юнаки мають можливість розмірковувати над своїми цінностями та пов'язувати їх з потенційними сферами професійної діяльності.

Культура, як ширший суспільний контекст, також значною мірою впливає на формування цінностей. Вона встановлює соціально схвалені ідеали, визначення успіху та сприйняття престижу, пов'язаного з певними професіями. У різних культурних умовах акценти можуть зміщуватися: деякі суспільства можуть надавати пріоритет стабільності та групової згуртованості, тоді як інші цінують індивідуалізм, інновації та кар'єрний ріст.

Взаємодія всіх цих елементів створює унікальну систему цінностей особистості, яка потім формує основу для вибору професії. Чим гармонійніше та свідоміше розвиваються ці цінності, тим більша ймовірність того, що професійний вибір старшокласників відповідатиме їх внутрішнім потребам, сприятиме самореалізації та призведе до задоволення від роботи.

Важливо розвивати та розуміти свої особисті цінності. Ключовим фактором у цьому розвитку є сприяння саморозуміння та здатності до рефлексії. Молоді люди можуть досліджувати свої інтереси, таланти, потреби та цінності за допомогою спеціально розроблених вправ, семінарів,

дискусій та особистого керівництва. Рефлексивне мислення допомагає їм порівнювати свої особисті переконання про себе з вимогами різних професій, дозволяючи їм формувати більш реалістичне уявлення про свою майбутню кар'єру. Створення безпечного простору, де юнаки почуваються комфортно, висловлюючи свої думки та невпевненість, також є життєво важливим.

Не менш важливим є створення освітнього середовища. Навчальна програма повинна допомагати учням розвивати цінності, які є гуманними, соціально корисними та професійно актуальними. Інтерактивні методи навчання, такі як групові дискусії, тематичні дослідження та рольові ігри, можуть активізувати особисту залученість старшокласників та поглибити їхнє розуміння цих цінностей.

Підтримка індивідуальної незалежності у прийнятті рішень є ще одним важливим аспектом. Вчителі та батьки повинні створювати умови, де юнаки можуть самостійно вибирати варіанти, аналізувати вибір та брати на себе відповідальність за свої рішення. Надмірний контроль або нав'язування зовнішніх очікувань може призвести до прийняття цінностей, які насправді не є їхніми власними, що потенційно може призвести до поганої відповідності між людиною та обраною нею професією.

Особливу увагу слід приділяти розвитку критичного мислення та здатності оцінювати суспільний вплив. У сучасному світі, багатому на інформацію, молоді люди часто перебувають під впливом поширених уявлень про статус роботи, фінансовий успіх чи соціальний статус. Навчитись аналізувати ці впливи, відрізнити особисті цінності від тих, що нав'язуються іншими, та формувати самостійні висновки є фундаментальним для розвитку зрілої особистості.

Висновки. Основні переконання та ціннісні орієнтації є вирішальним внутрішнім фактором у визначенні старшокласниками їх професійного самовизначення. Ці цінності формують те, що молода людина вважає важливим, значущим, і як вона спрямовує свої зусилля. Вони забезпечують єдиний поштовх для мотивації, викликають інтерес до певних професій та спрямовують вибір щодо майбутньої професії. За допомогою цієї системи переконань старшокласники оцінюють різні варіанти роботи, порівнюють їх зі своїми особистими потребами та обирають найбільш підходящий шлях для особистої реалізації.

Розвиток цих цінностей відбувається в міру дорослішання старшокласників під впливом їхньої сім'ї, навчання, культури та соціального оточення. Це, у свою чергу, впливає на їхній індивідуальний вибір професії. Крім того, психологічна та освітня підтримка відіграє значну роль у розвитку самосвідомості, здатності до рефлексії, критичного мислення та вміння приймати обґрунтовані рішення. Надання такої підтримки дозволяє сформувати сильну систему цінностей, яка є важливою для прийняття відповідальних та довгострокових кар'єрних рішень. Отже, відповідність цінностей обраній професії є життєво важливою для особистісного зростання, кар'єрного успіху та загального задоволення життям.

Джерела та література:

1. Романюк Л. В. Концепція становлення цінностей особистості раннього дорослого віку в соціокультурному просторі. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*, 2018. Серія: Психологія. № 6. С. 71-76.
2. Шолох О. А. Ціннісне ставлення особистості до майбутньої професії як психолого-педагогічна проблема / О. А. Шолох. // *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. Серія : Педагогічні науки. 2017. Вип. 142. С. 225 – 230.
3. Kim, S., Hood, M., Creed, P. A., & Bath, D. (2023). *The underlying career values of young adults' protean and traditional career orientations*. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 25, 207–229.
4. Lechner, C. M., Sortheix, F. M., Göllner, R., & Salmela-Aro, K. (2021). *Self-consistency and self-determination perspectives of career value changes*. *Journal of Vocational Behavior*, 127, 103584.

Іванашко Оксана

Волинський національний університет імені Лесі Українки,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри педагогічної та вікової психології
Ivanashko.Oksana@vnu.edu.ua

СТОРИТЕЛІНГ ЯК ІННОВАЦІЙНА ТЕХНОЛОГІЯ ВИКЛАДАННЯ ПСИХОЛОГІЇ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Сучасна вища освіта перебуває в стані активної трансформації, що зумовлено як глобальними викликами цифрової епохи, так і специфічними потребами українського освітнього простору в умовах воєнного стану. Особливої актуальності набуває пошук інноваційних педагогічних технологій, здатних не лише ефективно передавати знання, але й формувати у майбутніх фахівців критичне мислення, емоційну стійкість та комунікативні компетентності. У цьому контексті викладання психологічних дисциплін у закладах вищої освіти потребує особливої уваги, оскільки саме психологія як наука про людину, її внутрішній світ та поведінку вимагає не лише теоретичного осмислення, але й глибокого емоційного проживання навчального матеріалу. Традиційні методи викладання, засновані переважно на лекційно-семінарській системі з домінуванням монологічного викладу інформації, часто виявляються недостатньо ефективними для формування цілісного розуміння психологічних феноменів та розвитку професійних компетентностей майбутніх психологів.

Одним із перспективних напрямів оновлення методики викладання психології у закладах вищої освіти виступає технологія сторітелінгу, яка базується на використанні наративів, історій та розповідей як основного дидактичного інструменту. Сторітелінг як педагогічна технологія передбачає структуроване використання історій для передачі знань, формування цінностей, розвитку емоційного інтелекту та критичного мислення студентів. Н. С. Разумейко та В. О. Аніщенко справедливо зазначають, що сторітелінг є інноваційним методом у сучасній освіті,

оскільки він апелює до природної людської схильності сприймати та запам'ятовувати інформацію через нарративні структури [7]. Ця технологія виявляється особливо продуктивною саме у викладанні психології, де розуміння складних психічних феноменів, механізмів поведінки та особистісного розвитку часто потребує конкретизації через життєві приклади, випадки з практики та емоційно насичені розповіді.

Теоретичне обґрунтування використання сторітелінгу у викладанні психології знаходить опору у фундаментальних положеннях психологічної науки про особливості функціонування людської пам'яті, уваги та мислення. С. Д. Максименко у своїх дослідженнях взаємодії учасників освітнього простору підкреслює важливість створення таких умов навчання, які б забезпечували не механічне засвоєння інформації, а глибоке особистісне осмислення та інтеграцію нових знань у систему власного досвіду студента [6]. Саме такий підхід реалізується через технологію сторітелінгу, де абстрактні психологічні поняття отримують конкретне втілення у життєвих ситуаціях, а теоретичні концепції ілюструються через емоційно забарвлені наративи. З точки зору когнітивної психології, історії мають унікальну здатність активізувати різні рівні обробки інформації – від сенсорно-перцептивного до концептуального, що забезпечує більш міцне та тривале запам'ятовування навчального матеріалу порівняно з традиційними методами викладання.

Особливої ваги набуває використання сторітелінгу у контексті формування безпечного освітнього середовища у закладах вищої освіти, що є критично важливим для вивчення психологічних дисциплін. О. Є. Іванашко обґрунтовує важливість формування культури ковітальної взаємодії як умови створення такого середовища, де студенти почувають себе психологічно комфортно та захищено [3; 9]. Технологія сторітелінгу природним чином сприяє створенню атмосфери довіри та відкритості на заняттях з психології, оскільки обмін особистими історіями, обговорення життєвих ситуацій та аналіз наративів потребує від усіх учасників освітнього процесу поваги, емпатії та конфіденційності. Коли викладач ділиться власними професійними історіями або випадками з практики, це не лише ілюструє теоретичний матеріал, але й створює модель відкритої, довірливої комунікації, яку студенти можуть інтеріоризувати та відтворювати у власній взаємодії з одногрупниками.

М. Братко у своєму дослідженні демонструє ефективність використання сторітелінгу як технології викладання курсу «Лідерство в освіті» для магістрів, що дозволяє екстраполювати цей досвід на викладання інших психологічних дисциплін [1]. Автор переконливо показує, що історії про успішних лідерів, аналіз їхніх стратегій та помилок, розгляд конкретних ситуацій з практики управління освітніми закладами дозволяють студентам не лише краще зрозуміти теоретичні концепції лідерства, але й сформуванню власне бачення професійної діяльності. Аналогічно, у викладанні таких психологічних дисциплін як психологія особистості, соціальна психологія, психологія розвитку, клінічна психологія використання сторітелінгу дозволяє перевести абстрактні наукові конструкти у площину живого

людського досвіду, що робить навчання більш осмысленим та особистісно значущим для студентів.

Важливим аспектом застосування сторітелінгу у викладанні психології є його потенціал для формування критичного мислення та емоційної стійкості студентів. С. Воронова розглядає сторітелінг як інструмент формування емоційної стійкості до маніпуляцій у кіберпросторі, що є надзвичайно актуальним у сучасних умовах інформаційної війни та медійних впливів [2]. У процесі аналізу різноманітних нарративів студенти вчаться розпізнавати маніпулятивні прийоми, критично оцінювати достовірність інформації, ідентифікувати емоційні тригери та захисні механізми психіки. Коли на заняттях з психології студенти аналізують конкретні історії – чи то випадки з психотерапевтичної практики, чи то описи соціально-психологічних експериментів, чи то біографічні нарративи видатних психологів – вони розвивають здатність до багатопланового аналізу ситуацій, урахування множинних перспектив та формування власної обґрунтованої позиції.

З методичної точки зору, впровадження сторітелінгу у викладання психології потребує від викладача ретельної підготовки та володіння специфічними навичками. Н. Г. Торба у своєму навчально-методичному комплексі з методики викладання психології підкреслює необхідність системного підходу до планування та організації навчального процесу, що має враховувати як зміст дисципліни, так і особливості аудиторії [8]. Викладач, який використовує технологію сторітелінгу, має не лише володіти широким репертуаром релевантних історій та прикладів, але й уміти структурувати їх таким чином, щоб вони органічно вплітались у логіку викладу матеріалу, ілюстрували ключові теоретичні положення та стимулювали студентів до власних роздумів та узагальнень. Важливо, щоб історії були автентичними, емоційно насиченими, але водночас етично коректними та методично виваженими.

Практична реалізація сторітелінгу у викладанні психологічних дисциплін може відбуватися у різних формах та на різних етапах навчального процесу. На етапі введення нового матеріалу викладач може використовувати сторітелінг для створення проблемної ситуації, актуалізації попередніх знань студентів та мотивації до вивчення теми. Наприклад, розпочинаючи тему про психологічні захисні механізми, викладач може розповісти історію з клінічної практики, яка демонструє роботу витіснення чи раціоналізації у реальному житті людини, після чого запросити студентів проаналізувати цю ситуацію та спробувати пояснити спостережувану поведінку. Такий підхід не лише активізує пізнавальну активність студентів, але й дозволяє їм самостійно «відкрити» теоретичні закономірності через аналіз конкретного випадку, що забезпечує більш глибоке розуміння та засвоєння матеріалу.

На етапі закріплення та застосування знань технологія сторітелінгу також виявляється надзвичайно продуктивною. З. М. Крамська розглядає сторітелінг як інструмент підвищення ефективності навчання та виховання, підкреслюючи його роль у формуванні не лише когнітивних, але й

ціннісних компонентів професійної компетентності [4]. Студенти можуть створювати власні наративи, що ілюструють психологічні феномени, аналізувати запропоновані викладачем або знайдені самостійно приклади з літератури, кіно, реальних життєвих ситуацій. Така робота розвиває здатність до психологічного аналізу, формує професійний погляд на життєві ситуації та сприяє інтеграції теоретичних знань з практичним досвідом. Особливо цінним є використання методу сторітелінгу у груповій роботі, коли студенти спільно аналізують складні психологічні кейси, обмінюються власними інтерпретаціями, навчаються аргументувати свою позицію та враховувати альтернативні точки зору.

Важливим аспектом використання сторітелінгу у викладанні психології є формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців. М. Мазурок та О. Саприкіна переконливо демонструють, що сторітелінг є ефективним інструментом формування комунікативної компетентності здобувачів освіти [5]. Для психологів, чия майбутня професійна діяльність значною мірою базується на ефективній комунікації з клієнтами, колегами, представниками інших професій, уміння будувати зрозумілі, переконливі та емоційно резонуючі наративи є критично важливою навичкою. Коли студенти на заняттях з психології вчать ся структурувати свої розповіді, добирати релевантні приклади, враховувати особливості аудиторії та мету комунікації, вони опановують ті самі навички, які будуть необхідні їм у майбутній психотерапевтичній, консультативній або освітній практиці.

Специфіка психології як академічної дисципліни полягає у тому, що вона вивчає внутрішній світ людини, її переживання, мотиви, конфлікти та способи адаптації до життєвих викликів, що робить особистісний компонент навчання особливо важливим. Технологія сторітелінгу природним чином забезпечує цей особистісний вимір навчання, оскільки історії завжди стосуються конкретних людей з їхніми унікальними життєвими ситуаціями, що резонує з власним досвідом студентів та стимулює їх до рефлексії. Коли студент слухає або читає історію про людину, яка переживає певні психологічні труднощі, він несвідомо ідентифікується з персонажем, співпереживає йому, намагається зрозуміти його мотиви та почуття. Цей процес емпатичного занурення у світ іншої людини є не лише цінним у освітньому плані, але й формує важливі професійні якості майбутнього психолога – здатність до емпатії, неупередженість, розуміння множинності життєвих стратегій та поважне ставлення до різноманіття людського досвіду.

Водночас використання сторітелінгу у викладанні психології потребує від викладача високої етичної відповідальності та методичної компетентності. Важливо забезпечити конфіденційність реальних клієнтських випадків, уникати стигматизації та стереотипізації психологічних проблем, дбайливо ставитися до емоційного стану студентів, які можуть ідентифікувати у розповідях власні травматичні переживання. Викладач має вміти модерувати обговорення історій таким чином, щоб воно залишалось у межах академічного дискурсу та не перетворювалося на групову терапію, хоча елементи психотерапевтичної роботи природним

чином присутні у процесі глибокого аналізу психологічних наративів. Саме тому впровадження технології сторітелінгу потребує спеціальної підготовки викладачів психології, яка б включала не лише оволодіння технічними аспектами побудови та використання наративів, але й розвиток власної емоційної компетентності, здатності до рефлексії та етичної чутливості.

Досвід використання сторітелінгу у викладанні різних психологічних дисциплін свідчить про його універсальність та гнучкість як педагогічної технології. У курсі загальної психології історії можуть ілюструвати базові психічні процеси та закономірності їх функціонування. У віковій та педагогічній психології наративи про розвиток особистості на різних життєвих етапах дозволяють студентам краще зрозуміти вікову динаміку та специфіку кожного періоду. У соціальній психології аналіз історій міжособистісної взаємодії, групових процесів, соціальних конфліктів робить абстрактні теоретичні моделі зрозумілими та практично застосовними. У клінічній психології та психотерапії робота з випадками з практики є традиційною формою навчання, яка може бути значно збагачена через застосування принципів сторітелінгу – структурування наративу, виділення ключових поворотних моментів, аналіз перспективи різних учасників ситуації.

Важливим напрямком розвитку використання сторітелінгу у викладанні психології є залучення студентів до створення власних наративів, що виконують як освітню, так і рефлексивну функцію. Завдання написати психологічну автобіографію, створити наратив про власний професійний розвиток, описати значущу життєву ситуацію з психологічної перспективи дозволяє студентам не лише продемонструвати засвоєння теоретичного матеріалу, але й здійснити важливу рефлексивну роботу, усвідомити власні життєві сценарії, психологічні захисти, копінг-стратегії. Така робота є особливо цінною у підготовці майбутніх психологів, оскільки професійна діяльність психолога неможлива без глибокого самопізнання та постійної роботи над собою. Створення та аналіз власних наративів у безпечному освітньому середовищі під керівництвом досвідченого викладача може стати важливим кроком у професійному та особистісному становленні студента-психолога.

Перспективи подальшого розвитку та вдосконалення технології сторітелінгу у викладанні психології пов'язані з інтеграцією цифрових технологій та мультимедійних засобів. Сучасні студенти є представниками цифрового покоління, для яких природним є сприйняття інформації через різноманітні медіа-канали. Використання відео-історій, подкастів з розповідями практикуючих психологів, інтерактивних кейсів у форматі цифрових наративів може суттєво підвищити мотивацію та залученість студентів у навчальний процес. Водночас важливо зберегти живе спілкування, обмін особистими історіями у безпосередній взаємодії викладача та студентів, оскільки саме ця автентичність та емоційна присутність є ключовими факторами ефективності сторітелінгу як педагогічної технології.

Таким чином, сторітелінг як інноваційна технологія викладання психології у закладах вищої освіти виявляється потужним інструментом, що дозволяє органічно поєднати теоретичну глибину з практичною застосовністю знань, когнітивні та емоційні аспекти навчання, індивідуальний та колективний досвід. Ця технологія відповідає сучасним вимогам до вищої освіти, яка має готувати не лише компетентних фахівців, але й критично мислячих, емоційно зрілих, етично відповідальних громадян. Впровадження сторітелінгу у методику викладання психологічних дисциплін потребує від викладачів готовності до оновлення власного педагогічного інструментарію, розвитку нарративних компетентностей та створення безпечного освітнього середовища, у якому студенти можуть вільно обмінюватися досвідом та рефлексувати над життєвими ситуаціями. Подальші дослідження мають бути спрямовані на вивчення специфіки використання сторітелінгу у викладанні конкретних психологічних дисциплін, розробку методичних рекомендацій для викладачів та оцінку ефективності цієї технології у формуванні професійних компетентностей майбутніх психологів.

Джерела та література:

1. Братко М. Сторітелінг як ефективна технологія викладання курсу «Лідерство в освіті» для магістрів. Неперервна професійна освіта: теорія і практика. Вип. 1. 2022. С. 68–75. DOI: 10.28925/1609-8595.2022.1.7
2. Воронова С. Storytelling як інструмент формування емоційної стійкості до маніпуляцій у кіберпросторі. Вища освіта України. № 4. 2025. С. 110-117. DOI: [https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2025.4\(99\)](https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2025.4(99))
3. Іванашко О.Є. Формування культури ковітальної взаємодії як умова створення безпечного освітнього середовища у ЗВО. *Соціальна адаптація особистості в сучасному суспільстві із циклу: Психологічні складові сталого розвитку суспільства: пошук психологічного обґрунтування викликів сучасності : збірник наукових статей і тез*. Вип. 12. Луцьк : ВНУ імені Лесі Українки, 2025. С. 119-125. URL: <https://www.inforum.in.ua/docs/202601220901313.pdf>
4. Крамська З. М. Сторітелінг як інструмент підвищення ефективності навчання та виховання. Українські студії в європейському контексті. № 9. 2024. С. 144–150. DOI: 10.31110/2710-3730/2024-9
5. Мазурок М., Саприкіна О. Сторітелінг як ефективний інструмент формування комунікативної компетентності здобувачів освіти Нової української школи. Молодь і ринок. № 1 (199). 2022. С. 160–165. DOI: 10.24919/2308-4634.2022.254106
6. Максименко С.Д. Генетико-креативний метод психологічного вивчення взаємодії учасників освітнього простору. *Психологічні виміри особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору в контексті гуманістичної парадигми: Монографія / за науковою редакцією академіка НАПН України С.Д. Максименка*. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2020. С. 7–16. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/723176/1/Психологічні%20виміри%20особистісної%20взаємодії%20суб'єктів%20освітнього%20простору%20в%20контексті%20гуманістичної%20парадигми.pdf>
7. Разумейко Н. С. Аніщенко В. О. Сторітелінг як інноваційний метод у сучасній освіті. Науковий вісник Сіверщини. Серія «Освіта. Соціальні та поведінкові науки». № 1(14). 2025. С. 107–120. DOI: 10.32755/sjeducation.2025.01.107

8. Торба Н.Г. «Методика викладання психології у закладах освіти»: електронний навчально-методичний комплекс для підготовки магістрів за спеціальністю 053 «Психологія». Біла Церква: БІНПО ДЗВО «УМО» НАПН України, 2024. 69 с.
URL:https://binpo.com.ua/wp-content/uploads/2025/02/ЕНМК_ОК.9_Методика-викладання-психології.pdf

9. Ivanashko Oksana. Covital Interaction as a Determinant of Safe Educational Space Formation. Promising Scientific Achievements in Science, Education and Production – 2025 : collective monograph. Nová Dubnica : NES Nová Dubnica s.r.o., 2025. P. 138–164. (Series of monographs Slovak Publishing House NES Nová Dubnica s.r.o., Monograph 4). ISBN 978 – 966 – 8434 – 05 – 4 - 6S. URL: <https://dspace.bdupu.org.ua/handle/123456789/5481>

Пастушок Владислава

Волинський національний університет імені Лесі Українки,
здобувачка II рівня освіти факультету психології
Pastushok.Vladyslava2025@vnu.edu.ua

Кихтюк Оксана

Волинський національний університет імені Лесі Українки,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри загальної та клінічної психології
Kuhtuik.Oksana@vnu.edu.ua

ОСОБЛИВОСТІ АУТОАГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ МОЛОДІ

Вступ. Актуальність вивчення аутоагресивної поведінки молоді зумовлена тим, що цей складний деструктивний феномен виступає не лише маркером гострого індивідуального дистресу, а й системним індикатором глибоких порушень у процесах соціально-психологічної адаптації та функціонування особистості.

Мета статті – теоретичне узагальнення особливостей аутоагресивної поведінки молоді.

Розглядаючи аутоагресію, її доцільно визначити як дезадаптивну модель реагування, за якої деструктивний потенціал інвертується та спрямовується на власне «Я». Симптоматично це охоплює широкий континуум: від суїцидальних ідеацій та навмисного самоушкодження до латентних форм психологічного самонасилля. Найчастіше такий механізм виступає дисфункційною спробою психіки впоратися з гострим дистресом чи неможливістю інтегрувати полярні внутрішні переживання [1, с. 165].

Згідно зі статистикою ВООЗ, частота суїцидів як крайньої межі аутоагресивної поведінки серед молоді демонструє стрімке зростання: вдвічі у світовому вимірі та втричі – в українських реаліях. Ця негативна динаміка є закономірним наслідком інтенсивного внутрішньоособистісного конфлікту, який супроводжує етап усвідомлення себе. Зіткнувшись із бар'єрами соціально-психологічної адаптації та хронічним психоемоційним перенапруженням, юнаки часто опиняються у пастці екзистенційного вакууму та знецінення власного життя. При цьому спектр саморуйнівної активності є доволі широким: він охоплює не лише безпосередні акти

селфхарму, а й опосередковані, несвідомі форми деструкції, такі як алкогольна чи наркотична залежність, екстремальні захоплення або ж схильність до професій з високим ризиком для життя [2, с. 116-117].

Низка авторів схильна вважати ескалацію аутоагресії не просто внутрішньоособистісною проблемою, а прямим наслідком соціально-психологічного неблагополуччя макро- та мікрооточення. Це своєрідна реакція на нездатність соціуму вибудувати якісно нову парадигму розуміння потреб молоді. Водночас, механізми аутоагресії розглядаються як специфічний етап розвитку психіки, адже саме під час дорослішання конструюється прогностична модель майбутнього, де індивід здійснює пошук та апробацію головних орієнтирів для свого життєвого шляху на наступних вікових етапах [1, с. 167].

Аналізуючи психологічну природу аутоагресії, варто виділити її компенсаторну функцію. Найчастіше вона виступає реакцією на надмірний психоемоційний тиск, слугуючи інструментом для приглушення душевного болю та почуття власної незначущості. Самоушкодження може нести як каральний сенс, так і виконувати роль стабілізатора, що на короткий час повертає особі ілюзію влади над власним тілом та знижує рівень дистресу. Водночас не слід ігнорувати соціобіологічний вимір проблеми. Сучасні дослідження переконливо свідчать, що підґрунтям для зниження імпульсивного контролю та емоційної лабільності часто виступає нейрохімічний дисбаланс. Разом із генетичною схильністю та атиповим перебігом нейророзвитку, ці фактори формують потужний фізіологічний фундамент для закріплення аутоагресивних патернів [3, с. 193].

Аналізуючи психосоціальні детермінанти саморуйнівної активності в юнацькому віці, варто виокремити насамперед вплив дисфункціональних сімейних систем. Як свідчить практика, тривалі батьківські конфлікти, розпад сім'ї чи емоційна депривація потреб підлітка стають потужним тригером деструктивних реакцій. Цей вплив часто посилюється тиском ригідних моральних стандартів, що диктуються суспільством або референтною групою. Суттєвим каталізатором також виступають досвід соціального приниження (зокрема кібербулінг), кризові переживання через розрив між очікуваним і реальним, а також фрустрація у дружніх чи романтичних взаєминах. У деяких випадках аутоагресія набуває форми специфічної «самодисципліни» – болісної реакції на відторгнення значущими іншими або спроби відповідати недосяжним ідеалам. Суїцидальні тенденції, виступаючи найбільш радикальним виявом цього спектра, характеризуються інтенційним прагненням перервати власне життя. Вони супроводжуються тотальним відчуттям екзистенційної безвиході та пресуїцидальною активністю, такою як пошук відповідної інформації чи попередні спроби [4, с. 26].

Водночас у сучасній психології аутоагресію некоректно трактувати як ізольовану характерологічну рису. Її розглядають радше як складний, багатокомпонентний симптомокомплекс особистості. Таке системне бачення дозволяє аналізувати явище на різних рівнях психічного

функціонування, розкриваючи його глибоку та розгалужену внутрішню архітектуру [4, с. 14].

Аутоагресію в молоді слід розглядати як багаторівневий симптомокомплекс, що виникає внаслідок переплетення внутрішніх криз сенсоутворення, нейробіологічних факторів та дисфункціональних впливів сімейного і соціального оточення. Відповідно, ефективна психологічна допомога має спиратися на системний підхід, спрямований не лише на усунення самодеструктивних проявів, а й на відновлення адаптивних механізмів емоційної регуляції та гармонізацію міжособистісних взаємин.

Перспективами наукового пошуку вивчення аутоагресивної поведінки вбачаємо в емпіричному дослідженні чинників, які провокують дану поведінку у підлітків та молоді та розробленні практичних рекомендацій, порад для психологічної підтримки батьків, опікунів та такої категорії осіб.

Джерела та література:

1. Петровський І. Психологічні особливості аутоагресивної поведінки та копінг-стратегії в осіб юнацького віку. *Збірник наукових праць кафедри психології та соціальної роботи «Сучасні тенденції психологічної науки та практики у вирішенні проблеми особистісного і професійного самоздійснення особистості»*. Коцюбинського, м. Вінниця. 2024 р. Вип. 14. С. 165-167.

2. Прокоф'єва Л., Маркова А. Аутоагресивна поведінка як соціально-психологічний феномен. *Сучасна психологія: проблеми та перспективи. Збірник наукових праць за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної конференції «Сучасна психологія: проблеми і перспективи» (24 травня 2022 р.)*. Ізмаїл: РВВ ІДГУ. 2022. С. 116-121.

3. Суровцева І. Ю., Сергєєв А. О. Сучасні моделі соціальної профілактики аутоагресивної поведінки. *Вісник Приазовського державного технічного університету : зб. наук. праць*. Вип. 14. Дніпро : ДВНЗ «Приазов. держ. техн. ун-т», 2025. С. 192-205.

4. Чухліб А. В. Соціально-психологічні передумови аутоагресивної поведінки молоді. *Socio-psychological prerequisites of autoaggressive behavior of young people* : магістерська робота ; спец. 053 «Психологія» / наук. кер. Н. В. Михальченко. Миколаїв : НУК, 2025. 74 с.

**ОСОБИСТІТЬ У ВИМІРІ КЛІНІЧНОЇ
ПСИХОЛОГІЇ**

FEATURES OF THE EXPERIENCE OF MORAL INJURY AMONG YOUNG PEOPLE AND THEIR PARENTS

The relevance of the issue. The study of moral injury among the civilian population in the context of a full-scale invasion of Ukraine has reached a new level, as there is a need to clarify the social aspects of how it is experienced.

Presentation of the main material. Initially, the characteristics of moral injury (MI) were studied in active servicemen, veterans and combatants [1, 3, 5, 9, 10]. Subsequently, the focus shifted to investigating the manifestation of MT among representatives of various professions (medical staff, firefighters, police officers, social workers, etc.) [6, 7, 8]. The psychological characteristics of individuals experiencing moral injury are also being studied [2, 4, 5, 10]. However, the social context of this phenomenon remains overlooked – specifically, the ways in which moral injury is experienced by parents and their children. We therefore conducted an empirical study involving 420 young adults (aged 18–26) and their parents (guardians/caregivers). Based on the results of the «Moral Injury Symptom Scale (MISS-M-SM)» methodology, 298 pairs of young people and their parents were selected. The mean scores on the scales for the respective groups are shown in Fig. 1.

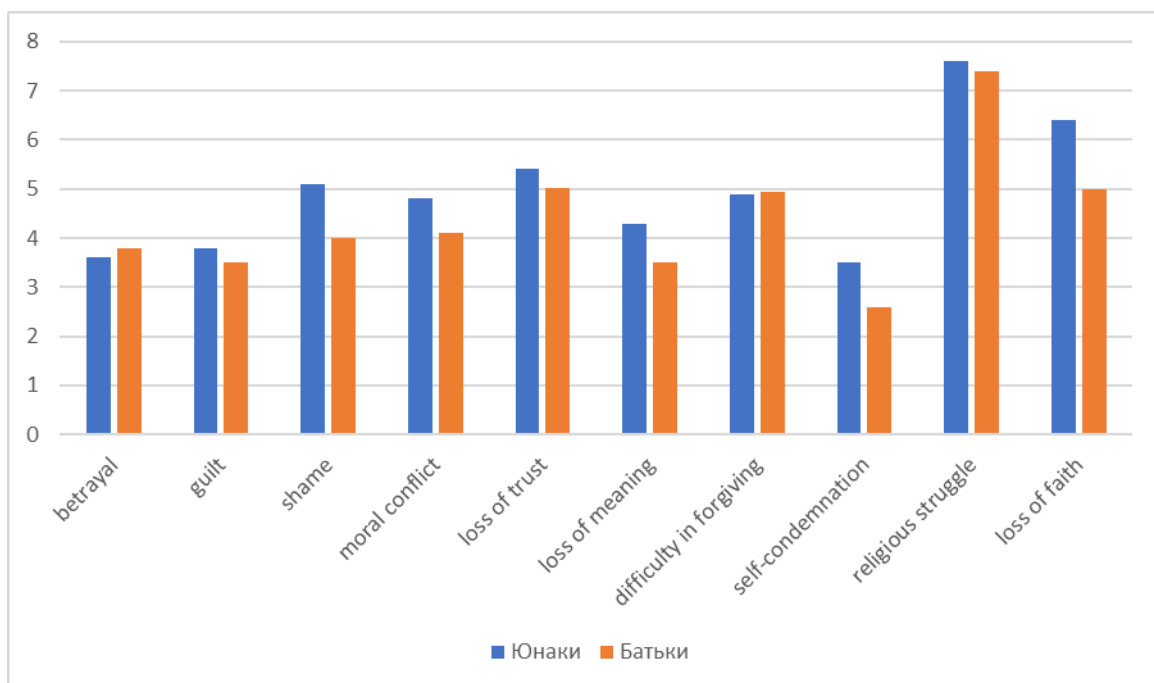


Fig. 1. Average scores for the severity of moral injury symptoms among early adolescents and their parents (guardians/caregivers) according to the «Psychological Trauma Symptom Scale (MISS-M-SM)»

Overall, it can be concluded that the severity of moral injury symptoms is slightly higher among adolescents than among their parents (with the exception of the «difficulty in forgiving» scale, where the results do not differ significantly). Statistically significant differences across the scales were identified for the following symptom scales: «shame» ($F=31.69$ at $\varphi \leq 0.001$), «moral conflict» ($F=15.78$; $\varphi \leq 0.001$), «loss of trust» ($F=5.53$; $\varphi \leq 0.05$), «loss of meaning» ($F=27.38$; $\varphi \leq 0.001$), «self-condemnation» ($F=27.4$; $\varphi \leq 0.001$), «loss of faith» ($F=9.4$; $\varphi \leq 0.001$) and «overall MT score» ($F=41.89$; $\varphi \leq 0.001$). Early adolescents also reported a sense that the experiences listed in the scales of the methodology were detrimental to their relationships in their studies (work) and other important areas of life ($F=15.67$; $\varphi \leq 0.001$).

We see the potential for further research into the issue of moral injury in early adolescence in exploring the relationship between how it is experienced within the child-parent dyad.

References:

1. Ames, D., Erickson, Z., Geise, C., Tiwari, S., Sakhno, S., Sones, A. C., Tyrrell, C. G., Mackay, C., Steele, C. W., Van Hoof, T., Weinreich, H., & Koenig, H. G. (2021). Treatment of moral injury in U.S. veterans with PTSD using a structured chaplain intervention. *Journal of Religion and Health*, 60(5), 3052-3060. <https://doi.org/10.1007/s10943-021-01312-8>
2. Boreiko Y., & Fedotova T. Covid-19 Pandemic as an Extreme Event: Effects, Reactions, Consequences. *European Journal of Transformation Studies*, 2021. 9(2), 125-142. Retrieved from <https://czasopisma.bg.ug.edu.pl/index.php/journal-transformation/article/view/7092>
3. Drescher, K. D., Foy, D. W., Kelly, C., Leshner, A., Schutz, K., & Litz, B. (2011). An explanation of the viability and usefulness of the construct of moral injury in war veterans. *Traumatology*, 17(1), 8-13. <https://doi.org/10.1177/1534765610395615>
4. Fedotova T., Kulchytska A., Boreiko Y., & Kykhtiuk O., Mudryk A. Psychology Of Moral Trauma, Aggression, And Coping Among Youth Experiencing Emotional Distress During War, *Youth Voice Journal*, 2025. 15(4), 7-20, ISBN (ONLINE): 978-1-80463-076-1 <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.21106.98243>
5. Fleming, W. H. (2021) Moral Injury and the Absurd: The suffering of moral paradox. *J. Relig Health*.
6. Nathaniel, A. K. (2006). Moral reckoning in nursing. *West J. Nurs Res*. 28(4), 419-38; discussion 439-48.
7. O'Donnell, P., Farrar, A., BrintzenhofeSzoc, K., Conrad, A.P., Danis, M., Grady, C., et al.(2008). Predictors of ethical stress, moral action and job satisfaction in health care social workers. *Soc. Work Health Care*. 46(3), 29-51.
8. Papazoglou, Konstantinos, Chopko, Brian (2017). The Role of Moral Suffering (Moral Distress and Moral Injury) in Police Compassion Fatigue and PTSD: An Unexplored Topic. *J. Frontiers in Psychology*. Vol. 8, <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2017.01999>
9. Shay, J. (2014). Moral injury. *Psychoanalytic Psychology*. Vol. 31(2), 182–191.
10. Zasiakina, L., Kokun, O., Kozihora, M., Fedotova, T., Zhuravlova, O., & Bojko, M. (2022). A Concept Analysis of Moral Injury in Ukrainian National Guard Service Members' Narratives: A Clinical Case Study. *East European Journal of Psycholinguistics*, 9(1), 296-314. <https://doi.org/10.29038/eejpl.2022.9.1.zas>

Астаф'єва Світлана

здобувачка освіти ОС Магістр
освітньо-професійної програми «Клінічна психологія»
Astafieva.Svitlana2025@vnu.edu.ua

Федотова Тетяна

Волинський національний університет імені Лесі Українки,
кандидат психологічних наук, доцент
Fedotova.Tetiana@vnu.edu.ua

Пашкіна Алла

Волинський національний університет імені Лесі Українки,
кандидат психологічних наук, доцент
Pashkina.Alla@vnu.edu.ua

РОЛЬ ПСИХОЛОГІЧНИХ РЕСУРСІВ У ЗБЕРЕЖЕННЯ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ

Актуальність проблеми. Протягом життя людина стикається з великою кількістю викликів, які можуть істотно знижувати якість її функціонування. Проте сучасне українське сьогодення, зумовлене війною, як ніколи актуалізують проблему збереження та відновлення психічного здоров'я не лише окремої особистості, а й цілої нації. Для цивільного населення відповідне питання зумовлене наявністю постійної загрози життю, яку несуть щоденні ракетні обстріли мирних міст, що змушують стресувати, та повідомлення щодо ситуації на фронті, адже практично немає такої родини, в якій би родичі не захищали нашу країну на передовій. Тому, життєдіяльність в умовах війни, потребує не лише відновлення фізичних сил, а й знання власних психологічних ресурсів, які сприятимуть покращенню самопочуття особистості, її активності, зростанню адаптаційного потенціалу та загалом підвищенню рівня психічного здоров'я людини.

Мета дослідження полягає у теоретичному аналізі в психологічній літературі проблеми психологічних ресурсів як важливої складової психічного здоров'я особистості.

Виклад основного матеріалу. В психології проблема психологічних ресурсів пов'язують із поняттями адаптації, життєстійкості, резильєнтності та інших [2, 6, 7]. Сама дефініція «ресурси» застосовуються для позначення джерел регулювання життєдіяльності особистості, котрі дозволяють людині зберігати психологічну стійкість та відновлюватись в результаті виснаження чи травматизації [3]. У вітчизняній науці психологічні ресурси вивчалися дослідниками переважно у зв'язку з життєдіяльністю особистості в умовах пандемії COVID-19 [2, 6, 8] та в умовах повномасштабного вторгнення [1, 3].

S. Hobfoll, зосереджуючи увагу на вивченні відповідної проблематики, вказує, що психологічні ресурси мають системну організацію й характеризуються тенденцією до накопичення чи поповнення або виснаження. Науковець класифікує їх за наступними параметрами: відповідно до індивідууму, за структурою та за значення для виживання. У

своїй ресурсній теорії S. Hobfoll зауважує, що задля формування стресостійкості як особистісної характеристики, людина повинна мати задалегідь досвід взаємодії зі стрес-факторами, в результаті чого вона формує уявлення про власні сильні та слабкі сторони, способи їх вдосконалення та розвитку. Відповідно втрата чи зниження рівня ресурсності особистості негативно впливає не лише на фізичний стан людини, а й знижує рівень її життя, призводить до фіксації на переживанні негативних емоцій та станів [9].

Оскільки адаптація розглядається в широкому контексті: від пристосування на біологічному рівні до психологічного та соціального рівнів, кожному з них відповідають ресурси, що визначаються системністю та динамічністю взаємодії [3]. Виокремлюють ресурси: особистісні (внутрішні), до яких належать психологічні ресурси стійкості, саморегуляції, мотиваційні та інструментальні ресурси; зовнішні ресурси, що представлені соціальною підтримкою, навколишнім середовищем тощо [2, 6]. Причому ресурси стійкості та саморегуляції в процесі онтогенезу особистості можна розвивати та корегувати, вони є потужним джерелом відновлення в результаті надмірного стресування чи втрат [5].

З. Кіреєва, О. Односталко розглядають в якості важливих психологічних ресурсів особистості оптимізм та резильєнтність. І якщо оптимізм – є джерелом надії, життєвої енергії та стійкості, що впливає на загальний емоційний фон, фізичний та психологічний стан людини, то резильєнтність – визначається як вольовий психічний стан, який дозволяє забезпечувати зв'язність ресурсів в складних життєвих обставинах, сприяє ефективній адаптації та особистісному зростанню людини. В ситуації пандемії COVID-19, дослідницями було емпірично встановлено, що з віком резильєнтність та оптимізм потребують залучення більшої кількості предикторів; і чим більший у людини досвід ефективного подолання стресових ситуацій, відчуття належного стану здоров'я, загальний позитивний емоційний фон, зниження комунікативної активності, реалізація актуальних цілей, за умови її оптимістичного налаштування, тим вищий рівень відновлюваності в умовах невизначеності та надмірного стресування, а отже й вищий рівень психічного здоров'я [2, 5].

Л. Сердюк, О. Чиханцева за результатами емпіричного вивчення психологічних ресурсів життєстійкості особистості зазначають, що розвиток останньої визначається чинниками: когнітивною оцінкою ситуації; прогнозуванням стресових обставин та їх інтерпретацією, як менш загрозливих; подоланням стресових ситуацій; оптимістичним стилем перетворення стресових ситуацій; визначенням особистісних ресурсів та стилем поведінки, що сприяють зміцненню здоров'я [7].

Д. Гошовська, Я. Гошовський, аналізуючи західні підходи у вивченні мілітарної стресостійкості комбатантів, наголошують на важливості підвищення рівня їх психологічної стійкості та актуалізації психологічних ресурсів у збереженні їх психічного здоров'я. А при розробці психологічних програм для відновлення відповідних осіб після виконання бойових та оперативних завдань, робити їх максимально ревіталізаційними

(враховували всі відновлювально-захисні та психореабілітаційні потенціали комбатантів) [1].

Висновок. Здійснений теоретичний аналіз поняття психологічних ресурсів в психології засвідчує складність та різноплановість підходів у вивчення відповідної проблематики та окреслює перспективу подальших наукових досліджень, зокрема, в напрямку з'ясування ресурсного потенціалу юнаків під час війни.

Джерела та література:

1. Гошовська Д., Гошовський Я. Мілітарна стресостійкість комбатантів: сучасні зарубіжні підходи. *Особистість і суспільство: методологія та практика сучасної психології* : матеріали XI Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (13-17 трав. 2024 р.). Луцьк : ФОП Мажула Ю. М., 2024. С. 37-39. Режим доступу: <https://www.inforum.in.ua/conferences/31/121/880>
2. Кіреєва З.О. Предиктори резильєнтності та оптимізму у осіб різного віку під час проживання пандемії SARS-COV-2. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Серія Психологічні науки. Випуск 1. 2020. С.5-10. DOI: <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2022-1-1>
3. Кіреєва З.О., Швайкін С.А., Балан М.А. Детермінанти й особливості адаптації та психічних ресурсів людини під час повномасштабного вторгнення. *Український психологічний журнал*. 2023. №1(19). С.60-80. DOI: [https://doi.org/10.17721/urj.2023.1\(19\).4](https://doi.org/10.17721/urj.2023.1(19).4)
4. Корольчук В. М. Психологія стресостійкості особистості : (дис. докт. психологічних наук). Інститут психології ім. Г. С. Костюка. Київ, 2009. 520 с.
5. Односталко О. С., Кіреєва З. О., Бірон Б. В. Психометричний аналіз адаптованої версії Шкали резильєнтності (cd-risc-10). *Габітус*. 2020. No 14. С. 110–117. DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2020.14.17>
6. Особистісні ресурси людини на різних етапах життя. (Колективна монографія). З. О. Кіреєва (Ред.). Одеса: Одеський національний університет імені І. І. Мечникова. 2023. 256 с. Режим доступу: <https://clipr.cc/q0CXG>
7. Сердюк Л.З., Чиханцова О.А. *Психологічні ресурси життєстійкості особистості* In: In Search of Truth and Humanity in the Age of War : The Proceedings of the International Training & Science Conference (Poland, Leshno, August 21-26, 2022) . WAPP Support Project Association, s. Leshno, Poland,2022. С. 66-74.
8. Boreiko Y., & Fedotova T. Covid-19 Pandemic as an Extreme Event: Effects, Reactions, Consequences. *European Journal of Transformation Studies*, 2021. 9(2), 125-142. Retrieved from <https://czasopisma.bg.ug.edu.pl/index.php/journal-transformation/article/view/7092>
9. Hobfoll S. E. Social and psychological resources and adaptation. Review of General psychology. 2002. Vol. 6. No 4. P. 307–324. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.6.4.307>

Бундак Олена

ВСП ЗВО «Відкритий міжнародний університет
розвитку людини «Україна» Луцький інститут розвитку людини,
кандидат історичних наук, доцент,
заступник директора з науково-методичної роботи
olenabundak@gmail.com

СТАНОВЛЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ПАРАДИГМИ В УКРАЇНІ: ПОДОЛАННЯ СПАДЩИНИ РАДЯНСЬКОЇ ДЕФЕКТОЛОГІЇ

Актуальність зумовлена докорінною зміною освітнього вектора України: від медичної моделі інвалідності, яка панувала в радянські часи, до соціально-правової моделі. Спадщина радянської дефектології залишила після себе розгалужену мережу інтернатних закладів та стереотип про «ненавчуваність» певних категорій дітей. В умовах євроінтеграції та воєнного стану постає гостра потреба у формуванні безбар'єрного освітнього простору, де кожна дитина, незалежно від особливостей розвитку, має доступ до якісної освіти в громаді. Подолання старих догм є ключовим для реалізації Національної стратегії безбар'єрності.

Мета дослідження – проаналізувати історичний перехід від дефектологічного підходу до інклюзивної парадигми в Україні, виявити залишки радянських освітніх конструктів у сучасній практиці та обґрунтувати шляхи їх остаточного подолання для створення гуманістичного освітнього середовища.

Питаннями інклюзії та трансформації спеціальної освіти займаються ряд науковців, серед яких – фундатор інклюзивної освіти в Україні Колупаєва А. А., Таранченко О. М., що займається дослідженням навчання дітей з порушеннями слуху в інклюзивних умовах; Скрипник Т. В., яка досліджує системний підхід до супроводу дітей з аутизмом та інші.

У сучасній науковій дискусії зміна освітніх векторів розглядається через призму зміни парадигм. Поняття «парадигма» (від грец. *paradeigma* – зразок, приклад) у загальнонауковому сенсі визначається як система фундаментальних наукових поглядів, цінностей та методів, які приймаються науковою спільнотою на певному етапі розвитку [5]. У контексті спеціальної освіти, за визначенням А. Колупаєвої, парадигма – це не просто методологічна основа, а «соціокультурна рамка, що визначає ставлення держави та суспільства до осіб з порушеннями психофізичного розвитку» [1, с. 45].

Історично спеціальна освіта в Україні пройшла шлях трансформації декількох парадигм. Здійснимо їх коротку характеристику.

1. Медична парадигма (дефектологічна). Панувала протягом радянського періоду. В її основі лежить погляд на дитину через призму її «дефекту» або діагнозу. Головною метою такої парадигми було «виправлення» або «компенсація» порушення в умовах спеціально створеного, ізольованого середовища (інтернату) [5]. Як зазначає В. Синьов, дефектологічний підхід зосереджувався на клініко-педагогічному вивченні

аномальної дитини, де домінувала ідея сегрегації для забезпечення вузькоспеціалізованої допомоги [5, с. 12].

2. Соціальна парадигма (інклюзивна). Стала основою сучасної реформи освіти в Україні. Вона зміщує акцент з «недоліків» дитини на бар'єри, які створює суспільство та освітнє середовище. У межах цієї парадигми дитина сприймається як особистість із власними правами та потребами, а завданням освіти є «забезпечення доступу до якісного навчання в громаді, незалежно від особливостей розвитку» [2, с. 18].

Сучасна інклюзивна парадигма базується на принципах гуманізму та соціальної інтеграції, де «особливі потреби» розглядаються не як медична проблема, а як виклик для дидактичної системи закладу освіти [3]. Таким чином, перехід від однієї парадигми до іншої означає радикальну зміну філософії: від «лікування та ізоляції» до «підтримки та залучення».

Звертаючись до історичної ретроспективи функціонування різнотипних закладів для дітей/людей з інвалідністю відзначимо, що радянська дефектологічна школа, попри значні теоретичні напрацювання, базувалася на принципі сегрегації – примусового відокремлення дітей з порушеннями психофізичного розвитку від загальноосвітнього середовища. Основним інструментом реалізації цього принципу була розгалужена мережа інтернатних закладів закритого типу.

Радянська модель освіти будувалася на «медичній парадигмі», де головним завданням було діагностування відхилення від норми та подальше направлення дитини до спеціалізованого закладу відповідно до виду порушення (зір, слух, інтелект тощо) [1, с. 52]. Така система створювала штучний «соціальний вакуум», який перешкоджав природній адаптації дитини у суспільстві.

Виділимо ключові характеристики сегрегаційної моделі (інтернатної системи):

1. Інституціалізація як безальтернативність. Тобто інтернатна система розглядалася як єдино можливий шлях отримання спеціальної допомоги. Це призводило до розриву родинних зв'язків та нівелювання ролі сім'ї у вихованні дитини [3].

2. Акцент на «дефекті». У працях В. Синьова підкреслюється, що класична дефектологія зосереджувалася на клінічному вивченні «аномального розвитку» [5]. Навчальні програми були жорстко регламентовані та спрямовані на корекцію недоліку, часто ігноруючи індивідуальні можливості та творчий потенціал особистості.

3. Соціальна маргіналізація. Випускники інтернатів, перебуваючи в ізольованому середовищі протягом 10-12 років, після завершення навчання стикалися з проблемою «соціальної інвалідизації». Вони були адаптовані до життя в установі, але не підготовлені до самостійного життя у відкритому соціумі [2].

Однак, аналізуючи спадщину, важливо дотримуватися об'єктивності. О. Таранченко зауважує, що радянська дефектологія створила унікальну науково-методичну базу та систему підготовки вузькопрофільних фахівців, які володіли глибокими знаннями про психофізіологію дитини [2, с. 34].

Саме цей науковий доробок (зокрема вчення про компенсацію та корекцію) став фундаментом, на якому сьогодні будується інклюзивна дидактика, але вже на принципах залучення, а не ізоляції.

Таким чином, подолання спадщини сегрегації вимагає не просто закриття інтернатів, а докорінної зміни філософії викладання – від моделі «виправлення дитини під систему» до «адаптації системи під потреби дитини». «Спадщина сегрегації» сьогодні проявляється не лише в наявності будівель-інтернатів, а насамперед у психологічних бар'єрах педагогів, які за звичкою чекають, що дитину з ООП «забере спеціаліст», замість того, щоб залучати її до роботи в класі.

Фундаментальною рисою радянської дефектологічної школи була її нозоцентричність. Освітній процес будувався навколо медичного діагнозу (нозології), що фактично нівелювало індивідуальність дитини. Як зазначає А. Колупаєва, у межах цієї парадигми дитина розглядалася насамперед як «об'єкт корекційного впливу», а не як суб'єкт освітнього процесу [1, с. 58].

В основі даного підходу можна виділити декілька проблем.

По-перше, етикетування. Діагноз ставав «клеймом», яке визначало все подальше життя дитини, обмежуючи її освітні та професійні траєкторії. такий підхід формував у суспільстві уявлення про «неповноцінність» осіб з ООП.

По-друге, нормативізм. Педагогіка була спрямована на максимально можливе наближення дитини до певної «середньостатистичної норми». Будь-які відхилення трактувалися як негативні явища, що потребують виправлення, а не як особливості, що потребують підтримки [6].

По-третє, ігнорування соціального контексту. Дефектологічна модель концентрувалася на біологічних порушеннях, часто ігноруючи потенціал соціальної адаптації та особистісного росту дитини [2].

Проте, попри ідеологічну обмеженість радянської системи, її науковий фундамент залишається світовим надбанням. Ключовою постаттю тут є Лев Виготський, чії ідеї сьогодні становлять основу міжнародної інклюзивної дидактики [8].

Як підкреслює О. Таранченко, сучасна інклюзія в Україні не заперечує дефектологію, а трансформує її кращі методичні напрацювання [2, с. 41]. До здобутків, які є критично важливими для збереження і застосування в сучасній практиці, належить насамперед вчення про складну структуру дефекту. Мова йде про розрізнення первинного порушення (біологічного) та вторинних відхилень (соціальних). Л. Виготський довів, що саме вторинні відхилення (наприклад, ізоляція) завдають найбільшої шкоди, і саме на їх попередження має бути спрямована освіта.

Зона найближчого розвитку (ЗНР), концепція, яка дозволяє викладачу оцінювати не лише те, що дитина може зробити сама сьогодні, а й те, що вона здатна виконати завтра за підтримки дорослого. Це є основою для складання Індивідуальної програми розвитку (ІПР) [1].

Ідея соціальної компенсації, відповідно Л. Виготський стверджував, що «око та вухо – це лише органи, а бачить та чує особистість». Це означає, що

соціально виховання може компенсувати фізичний недолік через залучення дитини до активного життя громади [6, с. 25].

Отже, сучасна інклюзивна парадигма в Україні має базуватися на глибокому психологічному аналізі, розробленому Л. Виготським, але реалізовуватися у відкритому, гуманістичному середовищі, де в центрі уваги стоїть особистість, а не її «дефект».

Звертаючись до питання щодо законодавчого закріплення інклюзії в незалежній Україні, ми спробуємо окреслити процес переходу та побудови сучасного бачення місця людей з інвалідністю в суспільно-політичному та соціально-культурному житті нашої держави.

Процес впровадження інклюзивної моделі в Україні не був миттєвим, а пройшов шлях від поодиноких громадських ініціатив до повноцінної державної реформи. А. Колупаєва виділяє етап «стихійної інтеграції» (90-ті роки ХХ ст.), коли діти з особливими потребами почали потрапляти до масових шкіл за ініціативи батьків, проте без належного наукового та методичного супроводу [1, с. 82].

Знаковим став науково-педагогічний експеримент «Соціальна адаптація та інтеграція в суспільство дітей з особливостями психофізичного розвитку шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» (2001–2007 рр.), результати якого довели ефективність спільного навчання [2]. Логічним завершенням цього етапу стало законодавче закріплення інклюзії шляхом внесення змін до Закону України «Про освіту» (2017 р.), де вперше на законодавчому рівні було визначено поняття «особа з особливими освітніми потребами» та «інклюзивне навчання» [9], та запровадженням посад асистента вчителя та асистента дитини, що стало ключовим кроком до подолання сегрегаційних бар'єрів.

Закономірно, що трансформація української освітньої системи відбувалася під значним впливом міжнародних стандартів та за підтримки світових інституцій. Основним орієнтиром стали положення Саламанкської декларації (ЮНЕСКО), яка проголосила право кожної дитини на навчання в школі за місцем проживання [10].

Діяльність міжнародних організацій в Україні реалізовувалася за декількома основними напрямками:

1. UNICEF (ЮНІСЕФ). Акцент на деінституалізації (виведенні дітей з інтернатів) та підтримці створення Інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ). Програми ЮНІСЕФ сприяли формуванню в Україні «соціальної моделі» сприйняття інвалідності [2].

2. ЮНЕСКО. Надання методологічної підтримки щодо розробки інклюзивної політики та підготовки педагогічних кадрів. Як зазначає О. Таранченко, саме міжнародний досвід допоміг Україні інтегрувати концепцію «Універсального дизайну в освіті», що дозволяє створювати доступне середовище для всіх учнів без винятку [2, с. 65].

3. Канадсько-український проект «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні» відіграв вирішальну роль у підготовці першої генерації тренерів та розробці методичних посібників, якими вчителі користуються й сьогодні [1].

Таким чином, міжнародна підтримка стала каталізатором, який пришвидшив відхід від радянської моделі та допоміг Україні синхронізувати власне освітнє законодавство зі світовими гуманістичними трендами.

Слід відзначити, що допомога міжнародних організацій була не лише фінансовою, а насамперед ціннісною. Вони змінили мову, якою ми говоримо про дітей: замість термінів «інвалід» чи «дефективний» у професійний обіг увійшло поняття «дитина з особливими освітніми потребами».

Проте трансформація освітньої системи в Україні стикається з низкою викликів, які зумовлені тривалим домінуванням сегрегаційної моделі. Ці бар'єри мають як суб'єктивний (психологічний), так і об'єктивний (ресурсний) характер.

Одним із найскладніших бар'єрів є ментальна спадщина радянської дефектології. Багато педагогів із великим стажем роботи продовжують сприймати дитину з ООП виключно через призму її діагнозу. Як зазначає А. Колупаєва, психологічна неготовність вчителів масових шкіл часто виявляється у «страху перед відповідальністю» та переконанні, що навчанням такої дитини має займатися лише вузький спеціаліст (дефектолог) у спеціалізованому закладі [1, с. 112].

За дослідженнями науковців, частково спостерігається і «проблема «гостя» у класі», тобто дитина з ООП присутня в класі фізично, але залишається виключеною з колективної діяльності, працюючи лише з асистентом вчителя. А це є проявом «формальної інклюзії», яка не забезпечує справжньої соціалізації [2].

Слід відмітити й існування стереотипного упередження, що присутність дитини з особливими потребами «гальмує» розвиток інших учнів, що суперечить міжнародним дослідженням про користь інклюзії для всіх учасників процесу [3].

Подолання спадщини минулого вимагає не лише зміни свідомості, а й фізичної перебудови простору, який десятиліттями проектувався без урахування потреб маломобільних груп.

Насамперед мова йде про архітектурну доступність. Адже більшість старих шкільних будівель потребують дороговартісної реконструкції (встановлення ліфтів, пандусів, облаштування ресурсних кімнат), що практично неможливо реалізувати із-за недостатнього фінансування та війни.

Слід відзначити і існування кадрового дефіциту. Попри введення посади асистента вчителя, спостерігається нестача фахівців, здатних здійснювати якісний психолого-педагогічний супровід. Це часто призводить до перевантаження педагогів та зниження якості інклюзивного процесу [2, с. 94].

Спостерігається недостатність методичного забезпечення всіх учасників освітнього процесу. Хоча теоретична база (за Виготським) є потужною, існує дефіцит сучасних адаптованих підручників та дидактичних матеріалів для дітей з різними нозологіями в умовах інклюзії [6].

Успіх інклюзивної парадигми залежить від «командної взаємодії», де вчитель, асистент, батьки та вузькі спеціалісти працюють як єдиний механізм, долаючи інерцію старої сегрегаційної системи [6, с. 48].

Загалом трансформація освітньої системи України від сегрегаційної дефектології до інклюзивної парадигми є складним, але незворотним процесом. Аналіз цього шляху дозволяє зробити наступні висновки:

1. Подолання спадщини радянського минулого полягає насамперед у переході від «медичної моделі» (де в центрі уваги – дефект) до «соціально-педагогічної» (де в центрі – особистість дитини та її право на навчання в громаді), що передбачає зміну ціннісних орієнтирів [1].

2. Інклюзія в Україні не є повним запереченням дефектології. Вона успішно інтегрує фундаментальні ідеї Л. Виготського про «зону найближчого розвитку» та «соціальну компенсацію», надаючи їм гуманістичного змісту в умовах масової школи [2].

3. Сучасний викладач у цій системі перестає бути транслятором знань і стає менеджером освітньої траєкторії. Він має володіти навичками адаптації та модифікації навчальних програм, вміти працювати в команді супроводу та долати власні психологічні бар'єри щодо навчання дітей з ООП [6].

Перспективи подальших досліджень вбачаються у розробці цифрових інклюзивних інструментів, удосконаленні системи підготовки асистентів вчителів та створенні безбар'єрного середовища не лише на фізичному, а й на дидактичному рівнях. Україна, інтегруючись у європейський простір, має унікальний шанс поєднати глибоку вітчизняну наукову школу з прогресивними демократичними цінностями [3].

«Подолання спадщини» – це не боротьба з минулим, а еволюція методів.

Джерела та література:

1. Колупаєва А. А. *Інклюзивна освіта: реалії та перспективи. Монографія*. Київ: Самміт-Книга, 2009. 272 с.

2. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. *Інклюзивна освіта: від основ до практики: монографія* К.: ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 152 с.

URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/708170/1/%D0%86%D0%BD%D0%BA%D0>

3. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. (2023). *Інклюзія: покроково для педагогів: навчально-методичний посібник (Серія «Інклюзивна освіта»)*. Київ, 2023. 232 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/739317/1/Kolupaeva.Taranchenko.Inclusia.Pokrokov.pdf>

4. Кун Томас. *Структура наукових революцій*. Кб]d: Port-Royal, 2001. 228 с. URL: <http://litopys.org.ua/kuhn/kuhn.htm>

5. Синьов В. М. *Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка*. Київ: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2007. 238 с.

6. Скрипник Т.В., Скрипник Д.В. *Індивідуальна навчальна програма для дітей з аутизмом в контексті інклюзивного навчання. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Соціально-педагогічна*. 2012. Вип. 21(2). С. 377-384.

URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znzpkp_sp_2012_21%282%29__53

7. Скрипник Т.В. *Діти з аутизмом в інклюзії: сценарії успіху : монографія*. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2019. 208 с.

8. Виготський Л. С. Мислення і мова, психологічні дослідження, 1-е вид. 1934 рік. URL: <https://academicbooks.com.ua/ua/p1210100698-vygotskij-myshlenie-rech.html>

9. Закон України «Про внесення змін до закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг» URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2053-19#Text>

10. Саламанська Декларація та рамки дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94#text

Гордіюк Христина

Волинський національний університет імені Лесі Українки,
студентка факультету психології
Hordiiuk.Khrystyna2024@vnu.edu.ua

Кихтюк Оксана

Волинський національний університет імені Лесі Українки,
кандидат психологічних наук, доцент
Kuhtuik.Oksana@vnu.edu.ua

ЕМОЦІЙНІ РЕАКЦІЇ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ В ЧАС ПОВІТРЯНОЇ ТРИВОГИ

Вступ. Сучасна ситуація війни в Україні зумовлюють глибоку трансформацію психоемоційної сфери молоді. Стан постійного стресу напряму впливає на навчання, роботу та психологічний стан людини, оскільки, в юнацькому віці активно розвивається нервова система, мозок та організм, формуються життєві пріоритети, будуються плани на майбутнє. Повітряні тривоги є одним з головних стресових факторів, який руйнує відчуття безпеки, що спричиняє появу тривожності, апатії, депресивних проявів, що тягне за собою негативні наслідки. На сьогоднішній день, такі дослідження є особливо актуальними – вони необхідні для організації психологічної підтримки та покращення емоційної сфери молоді. [2].

Мета дослідження – емпіричний аналіз емоційних реакцій молоді під час повітряної тривоги. Вибірку дослідження склали 30 респондентів в онлайн опитуванні (76,7% жінок та 23,3% чоловіків) віком 14–21 рік із різних регіонів України (Луцьк, Вінниця, Дніпро, Запоріжжя, Київ, Одеса, Чернігів). Діагностичний інструментарій включав опитувальник САН (самопочуття, активність, настрої), шкалу тривожності Ч. Спілбергера (STAI) та інвентаризацію депресії А. Бека.

Результати дослідження. Постійна загроза життю та невизначеність майбутнього провокують страхи, що відбиваються на соматичному здоров'ї (розлади сну) та психологічному стані (дратівливість, зниження мотивації) тощо. Війна – стресовий чинник який розмежував життя українців на «до» та «після» [1; 6]. Емпіричний аналіз отриманих результатів за методикою САН продемонстрував, що середньогрупові показники перебувають у межах норми: самопочуття – **5,12**, активність – **5,59**, настрої – **5,20** показники. Статистично значущих гендерних відмінностей за цими шкалами не виявлено: результати жінок (С–5,1; А–5,6; Н–5,3) та чоловіків

(С–5,0; А–5,6; Н–5,2) майже ідентичні. Проте за методикою Ч. Спілбергера зафіксовано суттєве напруження емоційної сфери. Тривожність розглядається як стійка властивість особистості сприймати нейтральні ситуації як загрозливі [3; 5]. Середній рівень реактивної тривожності склав **43,6** бала, тоді як особистісна тривожність сягнула **50,3** бала (високий рівень). Детальний аналіз виявив, що у жіночій частині вибірки особистісна тривожність є на 10–15 балів вищою, ніж у чоловіків. Аналіз результатів зі шкалою Бека (середнє значення по вибірці – **12,9**) підтвердив свідчення в наукових джерелах, що підвищена тривожність у жінок часто супроводжується ознаками субдепресії [2; 3; 5]. Це свідчить про накопичення втоми та, коли внутрішній ресурс витрачається на підтримку життєдіяльності в умовах небезпеки. У чоловіків показник склав **13,1** бала. Дослідження підтвердило відсутність грубих розладів за методикою САН, проте виявило приховану вразливість жіночої підгрупи.

Висновки. Дослідження виявило стан «мобілізаційної напруги» у молоді: на фоні нормативного самопочуття спостерігається висока особистісна тривожність. Це вказує на ризик швидкого емоційного вигорання та переходу тривожних станів у депресивну симптоматику, що потребує особливої уваги до жіночої частини вибірки. Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі можуть бути зосереджені на розробці та апробації спеціалізованих програм психологічної корекції «мобілізаційної напруги» у молоді. Окрему увагу варто приділити вивченню копінг-стратегій, які допомагають респондентам зберігати нормативні показники самопочуття попри високу особистісну тривожність. Також перспективним є розширення вибірки для більш детального порівняльного аналізу емоційних реакцій молоді з прифронтових та тилкових регіонів України, що дозволить диференціювати підходи до надання психологічної допомоги.

Джерела та література:

1. Сердюк Н. О., Шпитальна Є. О. Вплив повітряної тривоги на психологічний стан та навчальний процес студентів. Харків : ХНМУ, 2024.
2. Пономаренко Т. І., Сидоренко Ю. В. Тривожність і депресія у студентів: виклики для освітнього середовища в умовах війни. *Ментальне здоров'я*. 2025. № 2. С. 70–75.
3. Грузинська Т. Проблема емоційного реагування на стресові ситуації в умовах воєнного стану. *Вісник НАУ. Серія: Педагогіка. Психологія*. 2022. № 2 (21).
4. Титаренко О. М. Вплив довготривалого стресу на психічне здоров'я особистості юнацького віку в умовах воєнного стану. 2025.
5. Ясточкіна І. Особистісна тривожність як соціально-психологічна проблема. *Вісник Львівського університету. Серія: Психологічні науки*. 2020. Вип. 6. С. 165–170.
6. Яричевська Д. Психоемоційне благополуччя молоді в умовах воєнного стану. 2025.

Давидюк Іванна

Волинський національний університет імені Лесі Українки,
факультет психології
davydiuk.ivanna@gmail.com

Крижановська Зореслава

Волинський національний університет імені Лесі Українки,
кандидат психологічних наук, доцент
Kruzhanowska.Zoreslawa@enu.edu.ua

НАСЛІДКИ ТРАВМАТИЧНОГО ДОСВІДУ ПАРТНЕРІВ ДЛЯ ДИНАМІКИ РОМАНТИЧНИХ ВЗАЄМИН

Проблема наслідків травматичного досвіду для міжособистісного функціонування сьогодні набуває особливої актуальності. У сучасних умовах травматизація дедалі частіше пов'язана не лише з індивідуальними кризами, а й з війною, вимушеним переміщенням, втратою близьких, насильством, дитячим неблагополуччям, хронічною небезпекою та досвідом загрози життю. Усе це неминуче позначається на якості романтичних взаємин, адже саме близькі стосунки є тією сферою, де найвиразніше виявляються довіра, вразливість, здатність до емоційної взаємності та потреба в безпеці.

Проблема впливу травматичного досвіду на романтичні взаємини перебуває в полі уваги як зарубіжних, так і вітчизняних дослідників. Зокрема, R. Powling, J. I. Bisson і D. Murphy вивчали досвід партнерів осіб, які мають травматичний досвід і симптоми посттравматичного стресового розладу, та показали, що психотравма однієї людини суттєво позначається на емоційному стані, повсякденній взаємодії та психологічному благополуччі іншого партнера. L. Quan, L. Tian і Y. Chen досліджували зв'язок дитячої травми із задоволеністю романтичними стосунками та довели, що важливу посередницьку роль у цьому процесі відіграє тип прив'язаності, тоді як соціальна підтримка може послаблювати негативний вплив травматичного досвіду. M.-P. Vaillancourt-Morel та співавтори у систематичному огляді й метааналізі зосередили увагу на так званих партнерських ефектах дитячої травматизації, показавши, що наслідки жорстокого поводження або занедбання в дитинстві виявляються не лише в індивідуальному функціонуванні, а й у якості близьких стосунків у дорослому віці. У вітчизняному науковому дискурсі увага зосереджується на переживанні психотравми в умовах війни, емоційній дестабілізації особистості та труднощах міжособистісної взаємодії, що дає підстави розглядати романтичні взаємини як важливу сферу прояву наслідків травматичного досвіду.

У науковій літературі дедалі переконливіше простежується думка про те, що психотравма не обмежується лише внутрішніми переживаннями окремої людини. Її наслідки мають міжособистісний вимір і здатні змінювати повсякденну динаміку пари. Партнер, який пережив травматичну подію, може ставати більш настороженим, уникати близькості,

демонструвати емоційне віддалення або, навпаки, потребувати надмірного підтвердження прийняття та безпеки. Це поступово змінює характер взаємодії в парі, впливає на спосіб розв'язання конфліктів, вираження прихильності та побудову спільних життєвих перспектив. Дослідження свідчать, що симптоматика ПТСР пов'язана зі зниженням якості інтимних стосунків, порушенням емоційного контакту та напруженням у взаємодії з партнером [7].

Важливо враховувати, що травматичний досвід у романтичних взаєминах діє не лінійно, а через кілька взаємопов'язаних механізмів. Перший з них стосується базової довіри. У працях українських дослідників підкреслюється, що травматичний досвід істотно уражає здатність людини довіряти іншому, формує підозріливість, очікування небезпеки та готовність до психологічного самозахисту. Це особливо помітно саме у близьких стосунках, де людина змушена відкриватися, залежати від іншого й витримувати невизначеність емоційної близькості [1]. За таких умов романтичні взаємини можуть сприйматися не як простір підтримки, а як зона потенційного ризику, де будь-яка неоднозначність інтерпретується як загроза відкидання, зради чи повторного болю.

Другий механізм пов'язаний із порушенням прив'язаності. Дослідження, присвячені зв'язку дитячої травми з романтичним функціонуванням у дорослому віці, показують, що ранній несприятливий досвід прямо і опосередковано знижує задоволеність стосунками, зокрема через формування небезпечних моделей прив'язаності. Особи з таким досвідом частіше демонструють страх близькості, амбівалентність, надмірну чутливість до відкидання або труднощі з емоційною саморегуляцією [10]. У романтичних взаєминах це може проявлятися в суперечливій поведінці: одночасному прагненні близькості й униканні її, різких коливаннях між залежністю та відстороненням, труднощах у витримуванні конфлікту без загрози розриву.

Окремий аспект становить вплив посттравматичної симптоматики на повсякденну комунікацію в парі. Підвищена дратівливість, емоційне виснаження, уникання спогадів, проблеми зі сном, соматичне напруження, зниження сексуального інтересу та гіперпильність зменшують можливість бути психологічно доступним для партнера. Саме тому травматичний досвід нерідко супроводжується зниженням задоволеності стосунками, відчуттям самотності поруч із близькою людиною та наростанням міжособистісної дистанції. У дослідженні партнерів людей із травматичним досвідом і ПТСР підкреслено, що тяжчі симптоми пов'язані з вищим рівнем дистресу в партнерів, погіршенням їхнього психологічного самопочуття та нижчою якістю функціонування пари [9].

Слід наголосити й на тому, що травма однієї людини впливає не лише на неї саму, а й на партнера. У тривалих взаєминах часто формується своєрідне коло взаємного напруження: одна сторона уникає теми болісного досвіду, інша не розуміє причин дистанціювання; один партнер прагне контролю й передбачуваності, інший сприймає це як недовіру або емоційний тиск. У результаті накопичуються образи, непорозуміння та

виснаження. Партнер людини з травматичним досвідом може брати на себе надмірну емоційну відповідальність, пристосовувати власну поведінку під симптоми іншого, поступово втрачаючи відчуття рівності та взаємності у стосунках. Цей феномен описується і в сучасних зарубіжних дослідженнях, де показано, що «пристосування» до симптомів ПТСР може посилювати напругу у взаєминах і підтримувати дисфункційну динаміку.

Разом із тим було б спрощенням розглядати травматичний досвід лише як чинник руйнування стосунків. Наукові дані вказують, що романтичні взаємини можуть бути як середовищем повторної травматизації, так і простором відновлення. Значення має не сам факт наявності травматичного досвіду, а те, яким чином партнери осмислюють його, чи можуть вони говорити про складні переживання, визнавати вразливість один одного та зберігати емоційний контакт у кризових ситуаціях. Дослідження, присвячені ролі партнерської чуйності, показують, що відчуття прийняття, надійності й підтримки здатне пом'якшувати негативний вплив посттравматичної симптоматики на стосунки [8]. Інакше кажучи, безпечний партнерський зв'язок може виступати чинником стабілізації, а не додаткового розладу.

Для українського контексту ця тема має особливу вагу. У матеріалах вітчизняних дослідників і фахових видань підкреслюється, що симптоми ПТСР після повернення з бойової місії негативно позначаються на якості сімейних стосунків, підвищують напруження в родині та ускладнюють процес повернення до звичного емоційного життя [4]. Хоча значна частина таких публікацій стосується сімей військовослужбовців, їхні висновки є ширшими: травматичний досвід змінює структуру повсякденної близькості, порушує звичні ролі, підсилює потребу у психологічній безпеці та водночас ускладнює її досягнення. Саме тому аналіз романтичних взаємин у контексті травми сьогодні потребує не лише клінічної, а й соціально-психологічної оптики.

Окремо варто зазначити, що наслідки травматичного досвіду не зводяться лише до конфліктності чи віддалення. У деяких випадках пара може демонструвати зовні прийнятний рівень задоволеності стосунками навіть за наявності значного травматичного навантаження. Це зафіксовано, зокрема, в одному з досліджень пар, де обидва партнери мали високі показники міжособистісної травматизації, але водночас повідомляли про достатньо високу задоволеність взаєминами [11]. Такий результат не заперечує впливу травми, а радше показує його складність: романтичні стосунки можуть поєднувати в собі і вразливість, і ресурсність. У подібних випадках стабільність пари може підтримуватися завдяки високій взаємній залученості, спільному досвіду подолання труднощів або компенсаторним формам близькості.

З практичного погляду це означає, що психологічна допомога має бути спрямована не тільки на симптоми окремої людини, а й на якість партнерської взаємодії. Доцільними є психоосвіта щодо наслідків травми, розвиток навичок безпечної комунікації, робота з межами, навчання способів емоційної регуляції та підтримка здатності говорити про складний досвід без взаємного звинувачення. В українських навчальних і науково-

практичних виданнях наголошується на важливості психологічного відновлення, зміцнення емоційної стійкості та створення підтримувального середовища для осіб, що пережили наслідки травматичних подій [4]. Для пар це означає потребу не лише у «залагодженні конфліктів», а у формуванні нового досвіду безпеки всередині взаємин.

Отже, травматичний досвід партнерів є важливим чинником розвитку романтичних взаємин, оскільки впливає на довіру, прив'язаність, способи комунікації, рівень емоційної близькості та задоволеність стосунками. Його наслідки можуть проявлятися у формі уникання, напруження, конфліктності, надмірного контролю, психологічної дистанції або емоційного виснаження обох партнерів. Водночас романтичні взаємини мають потенціал бути не лише сферою прояву травматичних наслідків, а й важливим ресурсом відновлення.

Джерела та література:

1. Кісарчук З. Особливості стосунків «психотерапевт – клієнт» у сучасних соціокультурних умовах : колект. монографія. Київ : Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, 2017.
2. Литвиненко Олена Становлення особистості в умовах травматичного досвіду інтерперсональної взаємодії. Київ : Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка, 2021.
3. Максименко Сергій (ред.) Медична психологія : у 2 т. Т. 2. Київ : Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, 2023.
4. Стасюк Віктор, Дикун Валерій, Агаєв Євген. Психологічне відновлення та реабілітація військовослужбовців в умовах збройного конфлікту. *Вісник Національного університету оборони України*. 2025. № 4(86). С. 176–185. DOI: 10.33099/2617-6858-25-86-4-176-185.
5. Федоренко Юлія Психологічне відновлення та реабілітація військовослужбовців, які зазнали впливу збройного конфлікту. *Вісник Національного університету оборони України*. 2024.
6. Douglas K. Snyder, Candice M. Monson, Steffany J. Fredman The role of PTSD symptom severity and relationship functioning. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*. 2021.
7. LaBella M. H., Narayan A. J., McCormick C. M. et al. Romantic functioning mediates prospective associations between childhood abuse and neglect and parenting outcomes in adulthood. *Development and Psychopathology*. 2019.
8. Meuleman E. M. et al. Resilient relationships: Role of partner responsiveness and PTSD. *Journal of Marital and Family Therapy*. 2025.
9. Powling R., Bisson J. I., Murphy D. Partners' experiences of their loved ones' trauma and PTSD. *PLOS ONE*. 2024. Vol. 19, № 2.
10. Quan L., Tian L., Chen Y. The relationship between childhood trauma and romantic relationship satisfaction: the mediating role of attachment. *BMC Psychology*. 2025.
11. Rashkovsky K. et al. Interpersonal trauma histories and relationship functioning in LGBTQ veteran couples. *Journal of Marital and Family Therapy*. 2022.
12. Vaillancourt-Morel M.-P., Godbout N. et al. Partner effects of childhood maltreatment: A systematic review and meta-analysis. *Trauma, Violence, & Abuse*. 2023

Долинський Дмитро

Волинський національний університет імені Лесі Українки,
здобувач освітнього ступеня магістр, ОП Психологія ННІНО

Гайдучик Петро

Волинський національний університет імені Лесі Українки,
науковий керівник, кандидат психологічних наук, доцент

РОЗВИТОК ЖИТТЄСТІЙКОСТІ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ РЕСУРС ПРОФІЛАКТИКИ СУЇЦИДАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ ТА САМОВІЛЬНОГО ЗАЛИШЕННЯ ВІЙСЬКОВОЇ ЧАСТИНИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Повномасштабне російське вторгнення, що триває від лютого 2022 року, стало найбільшою загрозою для психологічного благополуччя військовослужбовців Збройних Сил України, Державної спеціальної служби транспорту та Національної гвардії за всю історію нашої держави.

Проблема скорочення кількості особового складу через самовільне залишення служби та суїцидальні вчинки є надзвичайно складною. Такі явища спричиняють не лише втрати кадрів, але й погіршення морально-психологічного стану підрозділів, що впливає на їх бойову готовність та негативно відбивається на обороноздатності країни.

Умови тривалого психологічного тиску й хронічного стресу часто призводять до втрати людьми здатності витримувати навантаження, втрати відчуття контролю над подіями й сенсу продовження служби. Внаслідок цього сильно постраждали як особовий склад, так і економіка, яка зазнає змін через необхідність постійного посилення мобілізації.

О. М. Кокун та колеги у своєму практичному посібнику підкреслюють, що суїцид є складномотивованим поведінковим актом, у якому тісно переплетені соціальні, психологічні та психофізіологічні чинники. На їх думку це кардинальний і протиприродний крок, рішення про який визріває не раптово. Автори зазначають, що йому передують досить тривалий період внутрішніх переживань, боротьби мотивів і пошуків виходу зі складної життєвої ситуації [8].

Головною особливістю такого стану автори вважають соціально-психологічну дезадаптацію особистості, яка виникає на тлі гострого стресового або посттравматичного стресового розладу внаслідок несприятливого збігу обставин чи їх суб'єктивного сприйняття як нерозв'язних [8].

Суїцидальна поведінка – це не якась одна конкретна дія, а цілий ланцюжок станів: від важких думок про самогубство до планів, спроб і, на жаль, завершених випадків. Серед військовослужбовців це одна з основних причин втрат, які не пов'язані з бойовими діями.

Серед психологічних факторів, що сприяють цьому, можна виділити посттравматичний стресовий розлад і постійна тривога, депресивні стани та глибоке відчуття безнадії, моральна травма – коли людина мучиться совістю через те, що зробила або, навпаки, не змогла зробити, коли довелося діяти

всупереч своїм внутрішнім принципам. Соціальна ізоляція та втрата підтримки з боку побратимів і родини, а також низька самооцінка, екзистенційні кризи та відчуття втрати сенсу життя є одними з ключових факторів [8].

У ЗСУ, НГУ та ДССТ ці чинники значно посилюються особливостями самої служби. Постійна загроза життю, хронічна втома, розрив із родиною, важкі моральні дилеми під час бойових дій та втрати близьких побратимів роблять ситуацію набагато складнішою.

Пресуїцидальні прояви у військовослужбовців часто виглядають так: людина починає говорити про безглуздість подальшої служби, вдається до ризикованої поведінки, поступово віддаляється від колективу, відмовляється від допомоги та уникає спілкування.

Самовільне залишення військової частини (СЗЧ) є не тільки кримінальним правопорушенням, а й серйозним психологічним явищем. Його можна розглядати як своєрідну форму ескапізму – намагання втекти від нестерпної психічної напруги. До основних причин СЗЧ можна віднести труднощі адаптації до військової служби та бойових умов, втрата професійної мотивації та відчуття безглуздості подальшого перебування в армії, хронічний стрес і професійне вигорання, конфлікти в підрозділі чи з командуванням, а також низька толерантність до невизначеності й постійної загрози. Окрім того, важливу роль відіграють девіантні тенденції, коли порушення дисципліни перетворюється на спосіб висловити протест проти ситуації [14].

Саме тому обидва явища – і суїцидальна поведінка, і самовільне залишення частини часто відбуваються на тлі неспроможності людини конструктивно справлятися з екстремальним стресом і браку внутрішніх ресурсів, які б допомогли перетворити цей стрес на щось осмислене, а не руйнівне.

Одним з інструментів в таких випадках є життестійкість (*hardiness*) – особистісна характеристика, яка дозволяє трансформувати стрес у досвід зростання. Концепція сформована Сюзанною Кобаса та Сальваторе Мадді в наукових працях, опублікованих у кінці 70-х – 90-х роках ХХ століття.

Феномен життестійкості (*hardiness*) розглядається дослідниками як важливий фактор загальної стресостійкості людини.

Окрім цього, життестійкість пов'язують зі здатністю людини ефективно працювати в умовах високого напруження та тривалої монотонної діяльності. Вона є важливою умовою відчуття повноти життя та його високої якості.

Також життестійкість сприяє формуванню соціального інтересу, поглибленню міжособистісних стосунків і активнішій взаємодії людини з навколишнім світом. *Hardiness* часто розглядається як один з ключових детермінантів успішної самореалізації особистості. [4].

В Україні життестійкість активно розвиває Олексій Кокун та його наукова школа. Він ввів поняття професійної життестійкості як інтегральної характеристики особистості, що поєднує психофізіологічну стійкість, мотиваційні ресурси та адаптивні стратегії подолання стресу [4].

О. М. Кокун адаптував опитувальник Мадді до українських умов [7] і, застосувавши у дослідженні дві взаємодоповнюючі складові життестійкості – психофізіологічну та професійну і виявив, що отримані дані підкреслюють виняткову значущість психофізіологічної стійкості для збереження психічного здоров'я людей та для забезпечення їх загальної ефективності у життєдіяльності, тоді як професійна життестійкість є ключовою ефективною трудовою діяльністю та підтримання професійного здоров'я. Психофізіологічна стійкість виявилася тісно позитивно пов'язаною з самоефективністю, особистісним зміцненням, цінуванням міжособистісних стосунків та загальним ставленням до життя, і одночасно мала негативну кореляцію з числом симптомів ПТСР та психосоматичних скарг респондентів [5].

На думку О. М. Кокуна життестійкість має винятково важливе і багатогранне значення як для самої людини так і для суспільства в цілому, а також практично для всіх галузей професійної діяльності та освітнього процесу [7]. Аналізуючи поняття життестійкості О.М. Кокун вказує на три компоненти:

– залученість (commitment) – це переконаність людини в тому, що її діяльність має сенс і може приносити позитивний досвід. Людина з високим рівнем залученості отримує радість від того, чим займається, відчуває себе частиною значущого процесу. Навпаки, низька залученість породжує відчуття відчуженості та сприйняття себе «поза» реальним життям.

– контроль, установка контролю (control) – це віра в те, що власні зусилля здатні впливати на перебіг подій і результат. Людина з розвиненим компонентом контролю відчуває себе автором свого життя, а не пасивним спостерігачем. Протилежний полюс – відчуття безпорадності та переконання, що від неї майже нічого не залежить.

– виклик, прийняття виклику (challenge) – це сприйняття життя як постійного процесу навчання та розвитку. Труднощі та зміни розглядаються не як загроза, а як можливість набути нового досвіду. Така установка формує готовність діяти, навіть якщо результат не гарантований, і бачити в складних ситуаціях ресурс для особистісного зростання [1, 6].

Паралельно розвивається поняття резильєнтності (resilience) – здатності адаптуватись і відновитись після травматичних подій та хронічного стресу. На практиці найчастіше використовують шкалу Коннора-Девідсона для оцінки резильєнтності (CD-RISC), яка також адаптована в Україні [15].

Життестійкість і резильєнтність – поняття насправді дуже близькі, але вони все ж не одне й те саме. Основна відмінність полягає в тому, що життестійкість більше про те, як людина тримається під час самого стресу, а резильєнтність – про те, як вона відновлюється після стресу. Життестійкість в основному базується на внутрішніх якостях: здатності контролювати себе, брати відповідальність за своє життя, гнучко мислити і відносно спокійно ставитися до труднощів. Це ніби внутрішня опора, яка допомагає не зламатися, коли стрес триває місяцями без перерви. Резильєнтність працює дещо по-іншому. Це більш рухливий процес. Тут уже важливі не тільки внутрішні сили, а й те, що є навколо людини: підтримка від побратимів,

сім'ї, командирів, міцність соціальних зв'язків і ті можливості, які з'являються навіть у важкі моменти. [9].

І життєстійкість, і резильєнтність допомагають людині краще адаптуватися до важких умов та добре впливають на психологічний стан. Вони допомагають зменшувати тривогу, депресію і різні психосоматичні прояви. Окрім того, і те, і інше можна розвивати. Життєстійкість, хоч і вважається більш стабільною рисою, все ж піддається змінам через тренінги та психологічну роботу. Резильєнтність також добре розвивається через роботу над саморегуляцією, переоцінкою подій і зміцненням стосунків з оточенням [6].

Життєстійкість сприяє зниженню ризику суїцидальної поведінки та СЗЧ через кілька психологічних механізмів. Перший з них – відчуття контролю, який дозволяє протидіяти безпорадності, бо дає військовослужбовцям уявлення про власний вплив на обставини, що, в свою чергу, зменшує ймовірність виникнення суїцидальних думок і саморуйнівних дій [12]. Особи з високим рівнем контролю трактують ситуації як такі, на які вони можуть вплинути (наприклад, через дії під час бою, комунікацію з командиром чи підтримку товаришів), а не як неминучу й безвихідну долю. Друга складова – залученість: вона протидіє ізоляції та відчуттю втрати сенсу життя, що є двома основними тригерами суїцидальних думок. Сильна залученість підтримує почуття причетності до колективу, підрозділу або держави, що набуває особливої ваги в умовах війни, коли фізична віддаленість від родини та постійні втрати посилюють соціальну ізоляцію. Нарешті, сприйняття подій як виклику дає змогу переосмислювати негативні інциденти як потенційні можливості для розвитку. Таке ставлення зменшує ризик розвитку депресивних станів та проявів девіантної поведінки [4, 12].

Життєстійкість можна і потрібно розвивати через спеціальну психологічну роботу. І це набуває особливої ваги в нинішніх умовах затяжної війни, коли застосування традиційних підходів до психологічної підтримки нерідко стримується часовими рамками, наявними ресурсами та фактичною доступністю. Розвиток життєстійкості можна розглядати як досить результативний підхід до профілактики як суїцидальної поведінки, так і самовільного залишення військової частини. Життєстійкість є одним з ключових ресурсів, який в умовах тривалої війни потенційно сприяє одночасному зниженню як клінічних, так і дисциплінарних ризиків. Навпаки, відсутність або недостатньо сформована життєстійкість асоціюється з підвищенням ймовірності девіантної поведінки. Серед можливих проявів розглядаються виражені конфлікти, які можуть виникати на тлі нижчої мотивації та зниженої стійкості до стресу, а також втрата сенсу служби [10].

Високий рівень життєстійкості, як правило, пов'язаний зі зниженням вираженості виснаження під час базової підготовки. Він також може підтримувати мотивацію на етапі підготовки до виконання бойових завдань, підвищувати результативність дій під час операцій, сприяти швидшому

відновленню після їхнього завершення та полегшувати успішну реінтеграцію ветеранів у мирне життя [12].

Люди з нижчим рівнем життєстійкості частіше вдаються до стратегії уникнення проблем і при цьому демонструють більш виражені депресивні симптоми. Бойовий і службовий досвід розглядається як значущий фактор формування життєстійкості, оскільки він сприяє психологічному загартуванню військовослужбовців і, в ряді випадків, допомагає їм вибудовувати та осмислювати значення власних дій. Військовослужбовці, які успішно проходили через складні випробування, як правило, характеризуються вищим рівнем життєстійкості. Подібний досвід у певному сенсі «загартує»: людина переконується, що здатна тією чи іншою мірою впливати на хід подій, і знаходить сенс у власних діях. Водночас за відсутності належної підтримки та рефлексивного осмислення цей досвід нерідко спричиняє не розвиток, а психічне виснаження [11, 12].

Важливу роль у формуванні життєстійкості відіграє безпосередній командир. Лідери не обмежуються лише встановленням стандартів поведінки – вони створюють у підрозділі атмосферу психологічної безпеки, яка особливо цінна в умовах постійних загроз і втрат [3].

В українському військовому середовищі ця залежність отримала емпіричне підтвердження. Дослідження показало, що військовослужбовці, які служать під керівництвом авторитетних, емоційно зрілих і компетентних командирів, демонструють статистично вищі показники життєстійкості та загального психологічного благополуччя [11].

Найвищі показники життєстійкості спостерігаються саме в офіцерів середньої ланки (командири рот і батальйонів). На відміну від молодшого командного складу, вони вже мають достатній управлінський досвід, а на відміну від старших офіцерів – зберігають тісний щоденний контакт з особовим складом і часто особисто беруть участь у бойових діях. Саме таке поєднання досвіду, близькості до підлеглих і реального розуміння бойової реальності сприяє розвитку життєстійкості бійців [11].

Психологам і заступникам командирів з психологічної підтримки персоналу насамперед варто використовувати діагностичні методи, які дозволяють швидко виявляти суїцидальні ризики у військовослужбовців. Такий експрес-інструментарій допомагає вчасно помічати небезпечні сигнали, забезпечувати постійний моніторинг стану бійців та надавати їм необхідну психологічну підтримку. Це також важливо для командирів підрозділів різного рівня, які безпосередньо стикаються з проблемами військовослужбовців з суїцидальними намірами [12].

Командирська підтримка впливає на розвиток життєстійкості сильніше, ніж може здатися на перший погляд. Якщо командир нормально пояснює, навіщо виконувати те чи інше завдання, захищає їх від несправедливості і сам не починає панікувати в складних ситуаціях – це реально працює. У людей з'являється відчуття, що вони не просто гвинтики в системі, а що від них щось залежить і що їхня робота має сенс.

І що саме важливіше, ця робота не повинна бути разовою. Короткі заняття, які регулярно проводяться під час підготовки, ротацій і реабілітації,

зазвичай приносять набагато більше користі, ніж один-два великі тренінги. Значну увагу слід приділити розвитку навичок психологічної самопомоги [13].

У ЗСУ, НГУ та ДССТ проводяться спеціалізовані тренінги, спрямовані на розвиток професійної життєстійкості, з використанням методичних матеріалів [2, 3, 7, 8 та ін.] а також методик як зарубіжних, так і вітчизняних дослідників. Також передбачається реалізація заходів індивідуальної та групової психокорекційної роботи, спрямованих на розвиток навичок вирішення проблем, а також на зміцнення соціальної підтримки [2, 3].

Підводячи підсумки, розвиток життєстійкості суттєво впливає на різні сфери людського життя: від професійної діяльності та освітнього процесу до загального психологічного благополуччя особистості. Вона пов'язана зі здатністю відносно успішно протистояти стресовим впливам, рівнем мотивації, адаптивністю до мінливих обставин, креативністю мислення та глибиною залученості до діяльності. З її формуванням співвідносяться сумлінність, позитивна установка, фізична та психологічна витривалість, а також задоволеність власною роботою, виражена професійна спрямованість, розвинені лідерські характеристики та загальна емоційна стійкість [16].

Для військовослужбовців важливо паралельно розвивати обидва зазначені психологічні механізми. Подібний комплексний підхід може допомогти їм як витримувати тривалий бойовий стрес, так і повніше відновлюватися після найважчих подій, поступово повертаючи внутрішню рівновагу.

Джерела та література:

1. Балабанова, К. В. (2016). Феномен життєстійкості в професійній діяльності осіб ризиконебезпечних професій. *Вісник харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. психологія*, 53, 5–12. http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhnpu_psykhol_2016_53_3
2. Клочков, В. (Ред.). (2023а). Збірник стандартів психологічної підготовки у збройних силах України: Метод. посіб. НДЦ ГП ЗС України. https://sprotyvg7.com.ua/Збірник_стандартів
3. Клочков, В. (Ред.). (2023). Організація психологічної підготовки у збройних силах України: Навч.-метод. посіб. НДЦ ГП ЗС України. https://sprotyvg7.com.ua/Методичний_посібник
4. Кокун, О. М. (2020). Професійна життєстійкість особистості: Аналіз феномена. *Актуальні проблеми психології*, 56, 130–145. <https://lib.iitta.gov.ua/721356>
5. Кокун, О. М. (2022). Всеукраїнське опитування «Твоя життєстійкість в умовах війни»: Препринт. Інститут психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. <https://lib.iitta.gov.ua/731505>
6. Кокун, О. М. (2025). Життєстійкість і резильєнтність людини в сучасному світі: Теорія, дослідження, практика: Монографія. Інститут психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. <https://lib.iitta.gov.ua/744751/>
7. Кокун, О. (2021). Опитувальник професійної життєстійкості (українська версія). *Проблеми екстремальної та кризової психології*, 1(1), 90–104. <http://repositsc.nuczu.edu.ua/handle/123456789/20322>
8. Кокун, О. М., Агаєв, Н. А., Пішко, І. О., Лозінська, Н. С., & Корня, Л. В. (2019). Психологічна оцінка суїцидального ризику у військовослужбовців: Методичний посібник. НДЦ ГП. <https://lib.iitta.gov.ua/id/714971>

9. Кокурн, О., & Мельничук, Т. (2023). Резилієнс-довідник : Практичний посібник. Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України. <https://lib.iitta.gov.ua/734632>
10. Кокурн, О. М., Пішко, І. О., Лозінська, Н. С., Олійник, В. О., Хоружий, С. М., Ларіонов, С. О., & Сириця, М. В. (2023). Особливості надання психологічної допомоги військовослужбовцям, ветеранам та членам їхніх сімей цивільними психологами: Методичний посібник. НДЦ ГП ЗСУ. <https://lib.iitta.gov.ua/734391>
11. Кокурн, О., Пішко, І., & Лозінська, Н. (2023). Differences in military personnel's hardiness depending on their leadership levels and combat experience. *Social Psychology and Society*, 14(1), 120–137. <https://doi.org/10.1080/08995605.2022.2147360>
12. Лоханський, М. (2025). Життєстійкість військовослужбовців в умовах повномасштабних бойових дій. *Перспективи та інновації науки*, (6(52)), 1387–1400. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-6\(52\)-1387-1400](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-6(52)-1387-1400)
13. Панасенко, О. А. (2025). Морально-психологічне забезпечення мотопіхотних підрозділів в умовах російсько-української війни: Аналіз досвіду. *Габітус*, 69(2), 14–17. [http://nbuv.gov.ua/UJRN/habit_2025_69\(2\)_4](http://nbuv.gov.ua/UJRN/habit_2025_69(2)_4)
14. Романко, В. Ю. (2021). Особливості девіантної поведінки військовослужбовців. Психологічний інструментарій розвитку лідерського потенціалу сучасної молоді: Теорія і практика., 112–115. <http://repository.kpi.kharkov.ua/handle/KhPI-Press/60282>
15. Стаднік, А. В., & Мельник, Ю. Б. (2025). Шкала життєстійкості коннора-девідсона (українська версія): Метод. посіб. ХОГОКЗ. <https://doi.org/10.26697/sri.krpoch/stadnik.melnyk.3.2025>
16. Чиханцова, О. (2021). Психологічні основи життєстійкості особистості : Монографія. Талком. <https://lib.iitta.gov.ua/727629>

Майстрок Вікторія

Волинський національний університет імені Лесі Українки,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри практичної психології та психодіагностики

ПСИХОЛОГІЯ ЗДОРОВ'Я: НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ІНТЕГРАЦІЇ У ГЛОБАЛЬНИЙ ДОСЛІДНИЦЬКИЙ ПРОСТІР

Актуальність дослідження зумовлена глибокими трансформаціями сучасного світу, де війни, зокрема російсько-українська, створюють безпрецедентні виклики для психічного та фізичного благополуччя людини. У цих умовах психологія здоров'я постає як ключовий напрям, що дозволяє осмислити взаємозв'язок між індивідуальними ресурсами та соціальними факторами виживання й адаптації. Важливим чинником є стрімкий розвиток цифрових технологій, які відкривають нові можливості для моніторингу, підтримки та дослідження психічного здоров'я, але водночас породжують етичні та методологічні дилеми. Поняття «психологія здоров'я» було введене у науковий дискурс наприкінці ХХ століття, і нині воно потребує критичного переосмислення в контексті глобальних криз та міждисциплінарних підходів. Сучасні теоретичні моделі мають враховувати не лише класичні концепції, а й новітні виклики, пов'язані з травматичним досвідом, цифровою реальністю та культурною різноманітністю. Таким

чином, дослідження психології здоров'я є необхідним для інтеграції української науки у глобальний дослідницький простір та формування нових стратегій підтримки людського потенціалу.

Мета дослідження полягає у здійсненні науково-теоретичного аналізу сучасних концепцій психології здоров'я з урахуванням глобальних викликів та українського контексту та окреслити перспективи інтеграції цього напрямку у міжнародний дослідницький простір, підкреслюючи його значення для розвитку науки та практики в умовах воєнних і технологічних трансформацій.

Сучасне дослідження Харченко А., та Гончарової Н., присвячене аналізу теоретичних засад психології здоров'я крізь призму східних культурних і філософських традицій. Водночас розглядаються критерії здоров'я та феномен ставлення людини до власного благополуччя, підкреслюються відмінності між західними та східними підходами. Значну увагу приділено психологічним основам здорового способу життя, включно з практиками саморегуляції, гармонізації внутрішнього стану та духовного розвитку. Окремо досліджується вплив гендерного фактора на формування уявлень про здоров'я та його підтримку в різних соціокультурних контекстах. Така робота має міждисциплінарний характер і демонструє, як інтеграція східних культурних практик та філософських концепцій може збагатити сучасну психологію здоров'я новими концептуальними та прикладними орієнтирами [4]. У контексті нашої теми це джерело підтверджує важливість поєднання різних традицій та підходів для формування універсальної наукової парадигми, здатної відповідати на виклики сучасності.

А ось Ткачишина О. та Столярчук О. здійснили аналіз взаємозв'язку між поведінковими стратегіями особистості та станом її психічного й психологічного здоров'я. Вони наголошують, що невизначеність у трактуванні поняття «здоров'я особистості» потребує комплексного підходу, який враховує напрацювання різних галузей знань – від медицини до психології. У роботі підкреслюється значення конструктивної поведінки як ресурсу адаптації та підтримки психічної рівноваги в умовах сучасних викликів. Дослідження має міждисциплінарний характер і пропонує інтеграцію різних наукових підходів для формування цілісного бачення проблеми психологічного здоров'я [3]. У площині нашої роботи таке дослідження постає як вагомий внесок у науково-методологічне осмислення конструктивної поведінки особистості, демонструючи її значення як міждисциплінарного ресурсу підтримки психічного й психологічного благополуччя та підтверджує необхідність інтеграції різних наукових підходів у ширший дослідницький простір.

Структуру та критерії психологічного здоров'я особистості, підкреслюючи важливість їх чіткого визначення для наукової та практичної психології аналізує у своєму дослідженні Павлик Н. Автор акцентує на актуальності своєчасної профілактики дисгармоній психологічного здоров'я, що стає особливо значущим у сучасних соціальних умовах. Особливістю його роботи є розкриття ключових аспектів психологічного

здоров'я у межах психологічного дискурсу, що дозволяє сформуванню системне бачення проблеми та її вирішення [2]. У межах нашого дослідження це підкреслює значення чіткого визначення структури й критеріїв психологічного здоров'я особистості як фундаменту для формування універсальної парадигми, здатної інтегруватися у світовий науковий дискурс.

Феномен психологічної резильєнтності як ключову умову підтримки психологічного здоров'я особистості розглядає у своєму дослідженні О. Москаленко. Підкреслено, що саме здатність до резильєнтності забезпечує ефективну адаптацію та подолання кризових ситуацій, зокрема в умовах сучасних соціальних і воєнних викликів. Психологічне здоров'я трактується як багатовимірний феномен, що потребує комплексного осмислення та інтеграції різних наукових підходів. Робота вирізняється науковою новизною, адже пропонує креативне поєднання теоретичних концепцій із практичними орієнтирами для розвитку внутрішніх ресурсів особистості [1]. У контексті нашої роботи акцент робиться на феномені психологічної резильєнтності як визначальному чиннику збереження та підтримки багатовимірної структури психологічного здоров'я, що водночас відкриває можливості для інтеграції теоретичних концепцій і практичних стратегій у ширший світовий науковий дискурс.

Висновки. Сукупність проаналізованих досліджень засвідчує, що психологія здоров'я є багатовимірним і міждисциплінарним феноменом, який потребує інтеграції різних наукових традицій та підходів. Вивчення конструктивної поведінки, психологічної резильєнтності, критеріїв і структури психологічного здоров'я, а також східних концепцій показує, що сучасна наука прагне до створення універсальної парадигми, здатної відповідати на глобальні виклики. Особливе значення мають воєнні реалії та розвиток цифрових технологій, які актуалізують пошук нових стратегій підтримки психічного благополуччя. Таким чином, психологія здоров'я постає як ключовий напрям інтеграції українських досліджень у світовий науковий простір, формуючи основу для інноваційних практик і теоретичних моделей.

Перспективи досліджень полягають у подальшому розвитку міждисциплінарних моделей психології здоров'я, що поєднують класичні концепції з новітніми викликами цифрової доби та воєнних реалій. Важливим напрямом є інтеграція українських напрацювань у глобальний науковий простір для формування універсальних стратегій підтримки психічного та психологічного благополуччя.

Джерела та література:

1. Москаленко О. В. Психологічна резильєнтність як умова підтримки психологічного здоров'я особистості. Науковий вісник Ужгородського національного університету: Серія: Психологія / редкол.: У. Б. Михайлишин, О. Т. Смуk, В. М. Корольчук та ін. Ужгород, 2024. Вип. 2. С. 67–70. DOI: <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2024.2.13>

2. Павлик Н. В. Структура й критерії психологічного здоров'я особистості. *Психологія і особистість*. 2022. № 1. С. 34–59. DOI: <https://doi.org/10.33989/2226-4078.2022.1.252051>
3. Ткачишина О. Р., Столярук О. А. Конструктивна поведінка особистості у контексті проблеми психічного та психологічного здоров'я. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія*. 2023. Т. 34, № 1. С. 78–83. DOI: <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2023.1/13>
4. Харченко А. С., Гончарова Н. О., Яновська Т. А. Східна традиція в психології здоров'я. *Психологія розвитку та життєстійкості особистості: виклики та нові можливості* : зб. наук. матеріалів Міжнар. наук.-практ. конф. до 110-річчя Полтав. нац. пед. ун-ту ім. В. Г. Короленка, 24–25 квіт. 2025 р. Полтава, 2025. С. 471–475.
URL: <https://surl.lu/ptwije>

ДЛЯ НОТАТОК

ДЛЯ НОТАТОК

Наукове видання

**ОСОБИСТІТЬ І СУСПІЛЬСТВО:
МЕТОДОЛОГІЯ ТА ПРАКТИКА СУЧАСНОЇ ПСИХОЛОГІЇ**

Матеріали XIII Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції

(11-15 травня 2026 року)

**PERSONALITY AND SOCIETY:
METHODOLOGY AND PRACTICE OF MODERN
PSYCHOLOGY**

XIII International Internet Conference
Book of Abstracts

(May 11-15, 2026)

Друкується в авторській редакції
Верстка І. В. Грубій

Відповідальність за достовірність фактів, власних імен, цитат, цифр та інших відомостей несуть автори публікацій.

Підписано до друку __.05.2026. Формат 60x84 ¹/₁₆.

Ум. друк. арк. 8,49. Зам.78. Тираж 100.

Папір офсетний. Гарнітура Times. Друк цифровий.

Видавець і виготовлювач ФОП Мажула Ю.М.

43021, м. Луцьк, вул. Винниченка, 47/35.

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи

до державного реєстру видавців, виготовлювачів

і розповсюджувачів видавничої продукції

ДК №7662 від 07.09.2022 р.